

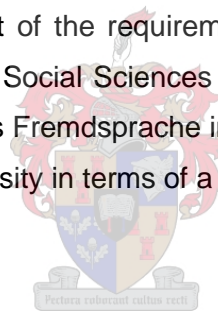
# **Nachwendefilme über die DDR im Kontext einer Arbeit mit Erinnerungsorten im kulturwissenschaftlich orientierten Landeskundeunterricht DaF/DaZ**

-

**„Sonnenallee“, „Good Bye, Lenin!“ & „Das Leben der Anderen“**

**Diana Acker**

Thesis presented in partial fulfilment of the requirements for the degree of Master of Arts (German) in the Faculty of Arts and Social Sciences at Stellenbosch University and for the degree of Master of Arts (Deutsch als Fremdsprache im deutschafrikanischen Kontext) in the Faculty of Philology at Leipzig University in terms of a double degree agreement.



**Supervisor:** Dr. Michael Dobstadt (Universität Leipzig)

**Co-Supervisor:** Dr. Rolf Annas (University of Stellenbosch)

March 2016

## **Declaration**

By submitting this thesis electronically, I declare that the entirety of the work contained therein is my own, original work, that I am the sole author thereof (save to the extent explicitly otherwise stated), that reproduction and publication thereof by Stellenbosch University will not infringe any third party rights and that I have not previously in its entirety or in part submitted it for obtaining any qualification. This thesis is also presented at Leipzig University in terms of a double degree agreement.

Date: March 2016

## **Abstract**

### **Title:**

„Post-reunification films about the former GDR within the context of working with places of remembrance in cultural study based classes in German as a Foreign and as a Second Language - ‚Sonnenallee‘, ‚Good Bye, Lenin!‘ and ‚Das Leben der Anderen‘.“

This thesis looks at three recent German post-reunification films about the former GDR and discovers links to current historical knowledge in terms of the cultural and communicative memory of a society which is reproduced and manifested in places of memory. Therefore these films are analysed as such places in terms of new concepts in cultural science based German Studies that make German culture available as knowledge and furthermore the study tries to suggest steps to decode the language and its cultural concepts. By looking at different symbols in the films, in comments of the directors and the press as well as at the distribution and ratings, these films can be used as an example of three different “memories” in current German society which provide insights into the present communication in Germany. These most popular movies about the GDR are examples how cultural knowledge is debated and selected for the cultural memory and can be prepared for german learners to participate in recent discourses that helps them to find a cultural position.

## **Opsomming**

### **Titel:**

“Na-herenigings films oor die voormalige DDR binne die konteks van werk met plekke van herinnering in klasse vir Duits as Vreemde en as Tweede Taal wat gebaseer is op kulturele studies - ‚Sonnenallee‘, ‚Good Bye, Lenin!‘ en ‚Das Leben der Anderen‘.”

Hierdie tesis ondersoek drie films wat na hereniging oor die voormalige Duitse Demokratiese Republiek gemaak is en ontdek verbintenisse met huidige historiese kennis in terme van kulturele en kommunikatiewe herinnering van `n samelewing wat in plekke van herinnering gereproduseer en gemanifesteer word. Daarom word hierdie films as sulke plekke ondersoek in terme van nuwe konsepte in die vak Duits wat op kultuurstudies berus en Duitse kultuur beskikbaar stel as kennis. Daarby stel die studie verdere stappe voor om die taal en sy kulturele konsepte te dekodeer. Deur na verskillende simbole in die films te kyk, na opmerkings van die regisseurs en in die pers asook om die verspreiding en resensies in ag te neem, kan hierdie films as voorbeelde van drie verskillende “herinneringe” in die huidige Duitse samelewing ingespan word om insigte in huidige kommunikasie in Duisland te fasiliteer. Hierdie baie gewilde films oor die DDR is voorbeelde daarvan hoe kulturele kennis vir die kulturele geheue gedebatteer en geselekteer word. Die tesis wys hoe die drie films in die onderrig van Duits gebruik kan word om leerders in staat te stel om aan resente diskoerse deel te neem en om hulle eie kulturele posisie te vind.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung .....</b>	<b>5</b>
<b>1 Die gespaltene DDR-Erinnerung .....</b>	<b>8</b>
1.1 Erinnerungsdebatten im vereinten Deutschland.....	8
1.2 Erinnerung und Gesellschaft.....	13
1.3 Forschung zur DDR – Gedächtnistypen .....	18
1.4 Erinnerungsboom und Histotainment.....	22
<b>2 Landeskunde und Erinnerungsorte .....</b>	<b>24</b>
2.1 Von der interkulturellen zur kulturwissenschaftlichen Landeskunde .....	24
2.2 Erinnerungsorte und DaF-Unterricht.....	28
2.3 Erinnerungsfilme.....	32
2.4 Nachwendefilme über die DDR als Erinnerungsorte - Konzept zur Analyse.....	34
<b>3 Filme im DDR-Diskurs .....</b>	<b>35</b>
3.1 Sonnenallee .....	39
3.2 Good Bye, Lenin!.....	47
3.3 Das Leben der Anderen.....	58
3.4 DDR-Erinnerung damals und heute – Als wir träumten .....	68
<b>4 Filmdidaktik.....</b>	<b>72</b>
4.1 Filme im DaF-Unterricht: Ein „polyperspektivischer Bildungsprozess“ .....	72
4.2 Aktuelle Didaktisierungen der Nachwendefilme über die DDR.....	78
<b>5 Umsetzung, Anregungen und Fazit .....</b>	<b>86</b>
<b>Literatur .....</b>	<b>90</b>
<b>Eidesstattliche Erklärung .....</b>	<b>97</b>

## Einleitung

Der 3. Oktober 2015 war ein Feiertag in Deutschland und markierte ein wichtiges Ereignis in der deutschen Geschichte: Den Tag der Deutschen Einheit. Zum 25. Jubiläum gab es in der Presse sämtliche Rückblicke zur Wiedervereinigung von Ost- und Westdeutschland, Erinnerungen an die Teilung, dem Fall der Mauer und die Wende wurden memoriert, Bilanzen der Entwicklung gezogen. Das Datum symbolisiert den Anfang einer neuen gesamtdeutschen Geschichte und gilt als Nationalfeiertag. Während in vielen anderen Ländern, wie z.B. in der Schweiz und den USA, solch ein Ereignis fest in der Gesellschaft und dem öffentlichen Leben institutionalisiert ist und jährlich Feiern oder Paraden abgehalten werden, die dem Nationalcharakter huldigen, wird ihm in Deutschland kaum emotionale Beachtung geschenkt. Wie erklären wir das nun einem Fremdsprachenlerner, der sich sehr für die deutsche Kultur interessiert und an diesem Tag keine jubelnde Masse entdeckt?

Die meinungsführende Zeitschrift *Der Spiegel* kann hier einige Anhaltspunkte verraten. Dort heißt es in der Ausgabe vom 2. Oktober 2015 auf Seite 34 „Gerade erst Halbzeit“ und lässt gedämpfte Stimmung vermuten. Die Autoren legen die Fakten auf den Tisch; die wirtschaftlichen zuerst. Der Osten wäre nicht so weit entwickelt wie der Westen. Seit 1990 sei die ehemals junge Bevölkerung um 15 Prozent geschrumpft. Die Abwanderung habe zu demografischen und wirtschaftlichen Problemen geführt. Der Privatbesitz im Westen sei doppelt so hoch wie im Osten, auch gäbe es dort doppelt so viele BMW-Besitzer und weder sei ein Fußballclub der ersten Bundesliga aus dem Osten, noch gäbe es dort nennenswerte Großunternehmen. Politisch gesehen fehle es der Ostbevölkerung an einer bürgerlichen Mitte, die Unzufriedenheit über das übernommene westliche System sei groß. Fazit: Beide Landesteile seien von einer Gleichheit weit entfernt. Die Angleichung würde noch weitere 25 Jahre brauchen (vgl. Göhring, Sontheimer, Wassermann 2015: 34ff). Aber!

Ein mentales Zusammenwachsen ist geglückt. „Unter den einstigen DDR-Bürgern ist die Ostalgie abgeklungen, die Verklärung der sicheren Lebenswelt in der Diktatur verschwindet langsam“ (Göhring, Sontheimer, Wassermann 2015: 35). Der Experte Reiner Klingholz vom Berliner Institut für Bevölkerung und Entwicklung fordert dennoch eine weitere Annäherung auf kultureller und ideologischer Basis und einen gemeinsamen „Nationalcharakter“ (Klingholz zitiert nach Göhring, Sontheimer, Wassermann 2015: 35). Dieser fehlt bisher offensichtlich und zeigt sich an Tagen wie dem 3. Oktober.

In diesen Sätzen sind zahlreiche Informationen über die Nachwendezeit und implizit über die DDR-Betrachtung enthalten, die die den Feiertag erläutern. Im Artikel sind Hinweise auf eine jahrelange Debatte zu finden, die sich um Schlüsselwörter wie Ostalgie und Diktatur drehen und die deutsche Gesellschaft in verschiedene Identitäten und Erinnerungen teil(t)en. Auch

Machtverhältnisse werden in ihm sichtbar, in dem die wirtschaftlichen (westlich fokussierten) Faktoren als Vergleichsvariable noch vor einer moralischen Beurteilung kommen. Die konträre Deutung der DDR-Vergangenheit ist z.B. im Wort „Diktatur“ verschlüsselt. Die Diktatur-Deutung, wenn sie denn Bestand hat, ist nach wie vor umstritten und eng mit der DDR-Debatte verbunden. Auch der obige Satz über die abklingende Spaltung der ehemaligen DDR-Bürger ist nicht ohne Wissen über den DDR-Vergangenheitsdiskurs und den Kampf um das kulturelle Gedächtnis verständlich. Er bedarf einer näheren Betrachtung. Für den Deutsch als Fremdspracheunterricht<sup>1</sup> hat das eine tiefer gehende Didaktisierung zur Folge, bei der eine Fülle an Material zur Verfügung steht.

Dass die Deutung der DDR noch nicht abgeschlossen ist, zeigt sich am Nationalfeiertag jedes Jahr aufs Neue. Eine gesamtdeutsche Identität wird weiterhin ausgehandelt und geschieht maßgeblich auch über die Deutung und Bewertung der ehemaligen DDR. Gemeinsame Erinnerung ist konstitutiv für eine Gesellschaft und braucht kontinuierliche Inszenierungen. Im deutschen Fall gibt es bisher keinen Code für die DDR im kulturellen Gedächtnis, auch wenn *Der Spiegel* das suggeriert. Diesen Deutungskonflikt für den Lerner nachvollziehbar und damit für seine kulturelle Orientierung nützlich zu machen, ist das Ziel eines kulturwissenschaftlich ausgerichteten Konzepts der Erinnerungsorte im DaF-Unterricht und Grundlage dieser Arbeit. Für die Bewusstmachung jener Aushandlung der DDR-Vergangenheit soll aber nicht der Erinnerungsort des deutschen Nationalfeiertages erhalten, sondern ein Träger, der bisher gerne in DaF eingesetzt, in seiner aufschlüsselnden Bedeutung für die deutsche gegenwärtige Identität und Kommunikation, sprich „Kultur“, jedoch kaum beachtet wird: der DDR-Nachwendefilm. Weil diese Filme auch international sehr erfolgreich wurden, werden sie im Fremdsprachenunterricht bisher vorwiegend für sprachliche Zwecke und unreflektiert für eine veraltete Landeskunde verwendet, die die Filme in ihrer stereotypen Deutung über die DDR kaum hinterfragen, sie teilweise gar verstärken und nicht auf die Gegenwart beziehen.

Die vorliegende Arbeit untersucht deshalb die erfolgreichsten Filme nach 1990 über die DDR, *Sonnenallee*, *Good Bye, Lenin!* und *Das Leben der Anderen*, unter einem kulturwissenschaftlichen Ansatz. Mit dem Konzept der Erinnerungsorte soll gezeigt werden, dass die Deutungs-aushandlung und die verschiedenen Perspektiven bzw. Gedächtnisse auf die DDR visuell im Film und seiner öffentlichen Rezeption sprachlich rekonstruiert und damit für eine Landeskunde im DaF/DaZ-Bereich auf innovative Weise fruchtbar gemacht werden können. Dazu ist es wichtig vorab einen Blick in die DDR-Vergangenheitsdebatte zu werfen, um den Interessenkonflikt in seiner vollen Dimension festzustellen. Dieser wird in einem zweiten Schritt mit einigen Ausführungen zur Gedächtnisforschung erklärt, die die unterschiedlichen Bedürfnisse der Erinnerung für eine Gesellschaft verdeutlichen. Die

---

<sup>1</sup> Im Folgenden DaF bzw. DaF-Unterricht

Untersuchungen von Martin Sabrow zeigen dann, dass die Erkenntnisse zum kulturellen Gedächtnis in der DDR-Geschichtswissenschaft ebenfalls beobachtet und aufgrund dessen in unterschiedliche Gedächtnisgruppen eingeteilt werden können. Diese Deutungen markieren den Diskurs um die DDR und sind als feste Deutungen auch im oben genannten Spiegelartikel eingegangen. Im zweiten Kapitel wird die Bedeutung der Perspektiven auf den DaF-Bereich übertragen. Dazu zeigt ein Blick in die Landeskunde, welche Veränderungen sich im Kulturverständnis ergeben haben und welche Folgen das für den Unterricht hat. In Abgrenzung zur interkulturellen Didaktik sollen die Möglichkeiten einer diskursiven Aufarbeitung gezeigt werden, die dem Lerner Kultur als Wissen (Deutungsmuster) bereitstellt. Das Konzept der Erinnerungsorte von Michael Dobstadt wird zeigen, dass Diskurse an ihnen besonders markant zum Tragen kommen und Deutungen, die für die gesellschaftliche Kommunikation wichtig sind, ausgefochten werden und zum Vorschein kommen. Seine Anleitungen sowie jene zum medienwissenschaftlichen Konzept der Erinnerungsfilme sollen für die anschließende Aufbereitung der Filme zugrunde gelegt werden. In Kapitel 3 werden die drei Filme umfassend analysiert. Sie werden sowohl filmanalytisch als auch rezeptiv untersucht und ihre Verankerung in der Gesellschaft aufgezeigt. Damit können die Filme den unterschiedlichen Gedächtnistypen zugeordnet und im Diskurs positioniert werden. Ein Fazit der Debatte soll anhand des 2015 erschienenen Films *Als wir träumten* gezogen werden, um den derzeitigen Stand des Diskurses um die DDR-Vergangenheit zu erfassen. Im letzten Kapitel wird anschließend ein Überblick über die gängige Filmdidaktik gegeben, die verschiedene Lernziele verfolgt, aber einen diskursiven Ansatz zur Landeskundevermittlung bisher nicht genügend berücksichtigt. Anhand von aktuellen Lehrmaterialien zu den drei Filmen können die bevorzugten Konzepte ermittelt sowie Schwächen und Stärken herausgearbeitet werden. Mit den Ergebnissen aus der Analyse der Filme als Erinnerungsorte und den Erkenntnissen aus Kapitel 4 können abschließend Überlegungen zu einem geeigneten Kurskonzept vorgeschlagen und der Nutzen für die Lerner veranschaulicht werden.



# 1 Die gespaltene DDR-Erinnerung

## 1.1 Erinnerungsdebatten im vereinten Deutschland

Die deutsche Geschichte des 20. Jahrhunderts ist belastet. Deshalb ist z.B. die Mahnung und Erinnerung an die NS-Zeit hierzulande allgegenwärtig, gar obsessiv präsent. Etliche Medien, öffentliche Begegnungsstätten, Denkmäler, die Literatur, TV-Dokumentationen und Gedenktage erinnern an die Diktatur und Verbrechen der Nazis; das dunkelste Kapitel der deutschen Geschichte. Ute Frevert plädiert für dessen kollektive Bearbeitung. Die jüngere deutsche Geschichte und die Debatten darüber gehörten aufgrund ihrer Schrecken nicht nur den Historikern, sondern der gesamten Öffentlichkeit: „Journalisten und Politikern, Verbandsvertretern und Schriftstellern, den Zeitzeugen und ihren Nachkommen“ (Frevert 2003: 6). Durch das kollektive Interesse erhalte die NS-Zeit eine privilegierte Stellung im öffentlichen Raum, damit keiner die Hoheit über diesen Zeitabschnitt und seine Deutung gewinne (vgl. ebd.). Die NS-Diktatur bleibt durch die unterschiedlichsten Kanäle kontinuierlich im „deutschen“ Bewusstsein und ihre negative Konnotation im kollektiven Gedächtnis werde aktualisiert. „Worüber indes gestritten wird, verändert sich je nach den aktuellen Bedürfnissen und Standpunkten der Zeitgenossen“ (Frevert 2003: 6). Geschichte ist also von der Gegenwart(-sgesellschaft) abhängig und relativ in ihren Deutungen; sie ist sozial konstruiert. In vielen Debatten wird daher oft *ein Kampf der Erinnerungen* konstatiert. Bezüglich der NS-Geschichte sind sich fast alle Beteiligten einig: Ein gesellschaftlicher Grundkonsens hat sich herausgebildet und ein festes Deutungsmuster im kulturellen Gedächtnis durchgesetzt. Das Hitler-Regime war ein Verbrechen im Namen der Deutschen und darf nicht positiv erinnert werden (vgl. Frevert 2003: 6). Die Nazi Herrschaft war und bleibt negativ besetzt und soll nie wieder stattfinden können. Diese Erinnerung wird z.B. durch die institutionelle Aufarbeitung des Holocaust im öffentlichen Raum klar vollzogen. Damit wird auch deutlich, dass das gegenwärtige Interesse am Holocaust nicht neutral sein kann, sondern stark mit dem Thema der Schuld behaftet ist, die laut Frevert nur noch in ihrer Dimension verhandelt werden kann (vgl. ebd.: 7). Die Debatten um ein Zentrum gegen Vertreibungen, die 2003 die deutschen Vertriebenen nach dem 2. Weltkrieg thematisierten, fanden deshalb nur sehr wenig Resonanz. Trotzdem entwickelte sich eine Akzeptanz für diese Erinnerungsarbeit und ein mediales Echo, welches auch *diesen* Teil der deutschen Geschichte ins Gedächtnis holte. Erinnerung ist somit sehr dynamisch, passiert aber nicht bedingungslos. Der Konsens über die deutsche Schuld bleibt aber weiterhin dominant und symbolisch umgesetzt. Menschen aus anderen Ländern, die Deutsch als Fremdsprache lernen oder sich für Deutschland interessieren, sind sich dieser automatischen Assoziation und negativen Deutung der NS-Zeit oft erst in Deutschland bewusst, wo diese Haltung unübersehbar gelebt wird.

In Bezug auf die DDR-Vergangenheit ist das jedoch nicht so einfach. Hier gibt es keinen verbreiteten Konsens und keine eindeutige Bewertung. Sie wird bisweilen unterschiedlich erinnert, und das ist noch bei vielen Deutschen sichtbar, je nach Herkunft und Alter. Das vereinte Deutschland teilt sich in Bezug auf die DDR-Erinnerung erneut. „Vor allem an der Beurteilung und Deutung der DDR-Geschichte entzündeten sich immer wieder Kontroversen“ (Leo 2003: 27). Das zeigt auch eine Studie mit deutschen Schülern aus Ost und West zu ihrem unterschiedlichen Geschichtsbewusstsein (vgl. Moller 2011). Hierbei hat sich ergeben, dass ein Widerspruch zwischen den Perspektiven herrscht und die öffentliche und familiäre Erinnerung an die DDR auseinandergehen. Laut Moller reicht ein Geschichtsbewusstsein über die Kenntnis von Daten und Namen hinaus. Eine „historische Sinndeutung“ bedeute, „dass Zeiterfahrung durch einen Rückgriff auf vergangene Erfahrungen gedeutet wird“ (ebd.). Dieser Rückgriff passiere über unterschiedliche Medien: von der Familie bis zur Internetrecherche. Die Studie stellte die Frage, worauf deutsche Schüler am ehesten zurückgreifen. Besonders ostdeutsche Schüler bemerkten einen Widerspruch zwischen dem privaten Familiengedächtnis und dem öffentlichen Diktaturgedächtnis, welches in der Schule gelehrt würde. In diesem Spannungsverhältnis zwischen Geschichtsunterricht und Gedächtnis würden sie deswegen auf vielfältige Medien zurückgreifen und sich besonders für die Alltagsgeschichte der DDR interessieren. Während viele Schüler auf Daten und Fakten der schulischen Vermittlung bei ihren Antworten über die DDR verzichteten, wurden vor allem Geschichtsdokumentationen und Spielfilme für die öffentliche Interpretation der DDR als Belege verwendet und dabei festgestellt, dass es sich um eine einseitige Interpretation handle, die mit der familiären Vermittlung nicht übereinstimme, teilweise gegenläufig seien (vgl. Moller 2011). Zudem stellte Moller fest, dass die DDR-Vergangenheit bei den Schülern und Familien im Westen zwar auch präsent, aber einseitig gedeutet und mit „Unfreiheit und Repression“ gekoppelt würde (ebd.). Die Autorin bemängelte die Unfähigkeit der Schule darauf einzugehen, Widersprüche glaubhaft und konstruktiv sichtbar zu machen, sie zu diskutieren und zu akzeptieren. Was Moller an dieser Stelle für die deutschen Schulen fordert, kann auch für eine um ein vielfach verkleinertes und vereinfachtes Modell des Landeskundeunterrichts über die DDR für Deutsch als Fremdsprache gelten: „Die Schüler sollen in die Lage versetzt werden, über Geschichte zu kommunizieren: Geschichte zu erzählen, sie aber auch zu hinterfragen und ihren Konstruktionscharakter zu erkennen“ (ebd.). Weiterhin empfiehlt sie, den Schülern eine Kompetenz zu vermitteln, geeignete Quellen aufzusuchen und einzuordnen. Zudem gehe es nicht um eine zu erlernende Nachempfindung und richtige Antworten, denn es gäbe kein richtiges objektives Wissen, sondern nur eine Motivationskompetenz:

„Die für das historische Lernen wichtige Orientierungskompetenz besteht darin, dass erfahrungsgesättigte Deutungsmuster der Vergangenheit explizit auf

normative Ansprüche der Gegenwart und Erwartungen der Zukunft angewandt werden“ (Moller 2011).

Die Studie spiegelt das wieder, was in der Erinnerungsdebatte um die DDR stetig ausdiskutiert wird. Während im Westen eine Betrachtung von außen und das Wissen über die Machtstrukturen und den Überwachungsapparat dominieren, herrscht im Osten die Auffassung, diese einseitige Sichtweise mit dem eigenen Leben zu vergleichen und dieses im System zu verteidigen. Die DDR wird deshalb auch oft nostalgisch erinnert. Die Spaltung der DDR-Erinnerung so Leo, zeige den Kern der Debatte auf. Es gehe um die unterschiedlichen Lebenserfahrungen, „um die Auf- und Abwertung gelebten Lebens“ (Leo 2003: 28). Die Erzählfreude sei daher auch auf beiden Seiten unterschiedlich (vgl. ebd.). Ein mangelndes Geschichtsbewusstsein geht auf unterschiedliche Interessen und damit auf unterschiedliche Erfahrungs- und Bewertungsebenen zurück. Während der Westen das sozialistische System bewertet, Repressionen kritisiert und kaum von eigenen alltäglichen Schicksalen berichten kann, müssen sich ehemalige DDR-Bürger im Osten mit der totalitären Geschichte auseinandersetzen und eigene schicksalhafte, vielleicht schuldbeladene Erinnerungen verarbeiten. Außerdem wird das DDR-Regime zu oft symbolisch mit der Nazi-Diktatur gekoppelt (vgl. Leo 2003: 32) und dadurch verzerrt. Das Denkmal von Wolfgang Mattheuer vor dem Zeitgeschichtlichen Forum in Leipzig kann als eine typische politische Inszenierung für diese Deutung gelten. Das ist ein Grund dafür, dass die Mehrheit der ostdeutschen Bürger vorwiegend ihr Alltagsleben erinnert und verteidigt sehen möchte, welches in der gesamtdeutschen öffentlichen und politisch gestifteten Perspektive oft nur eine untergeordnete Rolle spielt.

Das politische System der DDR-Diktatur und seine Unterdrückungsapparate wurden in der Zeitgeschichte schon früh erforscht und durch die Gedenkpolitik öffentlich gemacht. Doch weder die von der PDS<sup>2</sup> propagierte Gegenerzählung von einer Annexion noch die westliche Diktaturdeutung setzte sich in Ostdeutschland durch (vgl. Seegers 2008: 39), so dass sich das Phänomen der Ostalgie herausbildete. Erst Ende der 1990er Jahre verschränkten sich die Untersuchungen zur Gesellschafts- und Herrschaftsgeschichte, die in der Gedenkpolitik keine Beachtung fanden. Es gab also eine Kluft zwischen Gedenkpolitik, die das nationale Gedächtnis repräsentiert, der Zeitgeschichtswissenschaft und dem kommunikativen ostdeutschen Gedächtnis (vgl. Seegers 2008: 39.). Dadurch sind Oppositionen entstanden. Aber auch im Osten wird die ostalgische Meinung über die DDR-Geschichte nicht kollektiv geteilt und unumstritten akzeptiert. Viele ehemalige Opfer des Stalinismus zum Beispiel klagen die Verharmlosungen des SED-Regimes in der Öffentlichkeit an.

---

<sup>2</sup> Partei des demokratischen Sozialismus (Nachfolger der ehemaligen SED)

Konrad Jarausch hat die schwach ausgeprägte gesamtdeutsche Erinnerung am Beispiel des Umbruchs von 1989/90 untersucht und bescheinigt ein „weitgehendes Desinteresse“ an der „ostdeutschen Selbstbefreiung“, die sich auch im Tag der Deutschen Einheit widerspiegelt: „In den bewusst maßvollen Inszenierungen des 3. Oktober feiert die politische Klasse meist sich selbst, ohne größere emotionale Anteilnahme der Bevölkerung“ (Jarausch 2009: 342). Jarausch vermutet eine fehlende Distanz zu diesem Ereignis. Die Geschichte ist noch zu nah und zu fragmentiert. Auch er macht, vergleichbar mit der oben genannten Schülerstudie, darauf aufmerksam, dass das DDR-Bild, welches von den Staatspolitikern propagiert und institutionalisiert wird, noch nicht von der gesamten Bevölkerung geteilt wird. Es herrsche ein Wechselbad zwischen unterhaltsamer Übersättigung und partiellem Vergessen (vgl. ebd.: 343). 1989/90 müsse demnach erst zu einem Erinnerungsort gemacht werden. Die Schwierigkeit sich hierbei auf einen Erinnerungsort zu einigen, der der Komplexität des Ereignisses gerecht wird, die sich in dieser Zeit überall in Ostdeutschland ereignet haben (vgl. ebd.: 344), zeigt wie schwierig es ist, einen Konsens über Geschichte und deren physische und ideelle Manifestierung zu finden. Unterschiedliche Orte, Menschen und Begebenheiten konkurrieren miteinander und lassen keine Monoperspektive zu. Was Jarausch hier für das Jahr 1989/90 feststellt, kann repräsentativ für die DDR-Vergangenheit gelten:

„Die Erinnerungsbildung wird paradoxerweise gerade durch die Vielfalt von potenziellen Anknüpfungspunkten behindert, die sich zudem auf unterschiedliche Symbole beziehen. Zwei Jahrzehnte nach den Ereignissen rivalisieren Bilder von der ungarischen Grenze mit der Nikolaikirche, der Normannenstraße und Archys. Das Gedächtnis an 1989 hat seinen eigentlichen Ort noch nicht gefunden“ (ebd.: 244-45).

Eines der Schlüsselwörter für die DDR-Erinnerung ist deshalb Rivalität.

Da mit dem Umbruch in Ostdeutschland auch viele negative Auswirkungen und eine große Unzufriedenheit entstanden sind mit denen sich viele Ostdeutsche nicht akklimatisieren wollen, haben sich die Blickwinkel auf die DDR geändert; entspannt. Im Rückblick wirkt die DDR für viele harmloser, weil sie die Erinnerung an die gegenwärtige, schlechte Situation koppeln. Die Konstruktion der DDR ist nur unter Einbezug der Gegenwart möglich und deshalb teilweise verharmlost. Die westdeutsche Sicht dagegen ist simpel zu erklären. Für sie ist der Aufbruch 1989 ein „virtuelles Ereignis“ (Jarausch 2009: 347) mit divergierender persönlicher Relevanz. Die Bewertung des Ereignisses drücken sich deswegen auch in der Benennung aus.

Michael Dobstadt hat hierbei herausgearbeitet, wie Wörter die Perspektiven und Interpretationen des Umbruchs von 1989/90 spiegeln und Geschichte als Konstruktion entlarven. Demnach gibt es drei Bezeichnungen für das Ende der DDR: friedliche Revolution, Wende und Friedliche Revolution (als Pathosformel) (vgl. 2015 a): 151). Das

Konkurrieren dieser Begriffe hängt eng mit den unterschiedlichen Interpretationen der DDR-Geschichte zusammen, wobei jeder der Begriffe versucht eine Sichtweise zu legitimieren und zu etablieren, um Geschichte zu schreiben und Deutungen zu festigen. Dobstadt bezeichnet diese Debatte als „erinnerungskulturellen Deutungskonflikt“ (ebd.), die eine Debatte über die „richtige“ Geschichtsanschauung darstellt. Dabei stehen sich Wende und friedliche Revolution gegenüber. Hauptsächlich wird der Begriff friedliche Revolution von Historikern, Fachleuten und vor allem den ehemaligen Aktivisten der Bürgerbewegung in der DDR verwendet, welche bei ihrer Suche nach der wahren Geschichte adäquate Beschreibungen verwenden möchten und sich offensichtlich auf eine Begrifflichkeit geeinigt haben (vgl. Dobstadt 2015 a): 153). Eine objektive Geschichtsschreibung gibt es aber nicht, so dass auch Historiker Geschichte manipulieren können. Als zeithistorischer Begriff habe sich zwar diese Formulierung im politischen Gedächtnis etabliert, der Begriff Wende allerdings wird im privaten Raum, vor allem auf ostdeutscher Seite weiterhin favorisiert (vgl. Dobstadt 2015 a): 154). Während im Verlauf des Umbruchs friedliche Revolution als „emphatische“ Formel von Bürgerbewegungen und später Westdeutschen Politikern verwendet wurde, distanzierte sich das (passive) Volk von diesem aufgestülpten Wort, mit welchem sie sich nicht identifizieren konnten und bevorzugte das Wort Wende (Dobstadt 2015 a): 158 ff). Diese Divergenz hat auch der Historiker Martin Sabrow herausgearbeitet und festgestellt, dass es sich um einen Deutungskonflikt der Begriffe handelt, die von unterschiedlichen Milieus verwendet wurde (vgl. Dobstadt 2015 a): 154), auf die in Kapitel 1.3 genauer eingegangen wird. Es wird jedoch besonders bei dieser Begriffsaushandlung deutlich, wie Geschichte und ihre Interpretation aus der Gegenwart heraus und über Macht beeinflusst werden kann. Jarausch führt die Konkurrenz der öffentlichen Bezeichnungen des Umbruchs auch auf die Politik zurück.

„Durch ihre einseitigen Teilerklärungen leisten die politischen Parteien dieser Uneinlichkeit in der Benennung der Ursachen des Umbruchs von 1989/90 eher noch Vorschub [...] Die parteipolitische Instrumentalisierung von partiellen Deutungen behindert so ihrerseits das Aufkommen gemeinsamer Erinnerungen“ (Jarausch 2009: 349).

Damit wird deutlich, dass nicht nur Schule und Familie miteinander konkurrieren, sondern auch politische Parteien und Positionen. Beispiel hierfür ist auch der Denkmalsstreit. Um dem Begriff der friedlichen Revolution Bestand zu gewähren und diesen in das kulturelle Gedächtnis zu führen, braucht es neben dem physischen Ort und dem symbolischen Wort einen weiteren politischen Nachdruck durch ein Denkmal, hinter dessen Projekt unter anderem die Deutsche Gesellschaft e.V. treibende Kraft ist und durch den Bundestag initiiert wurde (vgl. Dobstadt i.D.). Berlin galt hierbei als symbolischer Ort, der so um ein „positives“ Denkmal, das „Denkmal der Freiheit und Einheit“, bereichert und damit einer der ganz wenigen deutschen Gedenkort mit positivem Inhalt seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs

wäre; „ein Denkmal, das kein Mahnmal ist“ (Kilb 2008). Daraufhin gab es Ambitionen aus Leipzig, dem nachzukommen und Protest am Berliner Entwurf mit seiner Inschrift „Wir sind das Volk“ (vgl. Tagesspiegel 2011). In Leipzig erzürnte sich die Debatte um das Projekt und dessen Gewinner bis zum Gerichtsurteil. Hier wird es bis auf weiteres kein Denkmal geben und auch in Berlin gestalten sich die Bauvorhaben schwierig. Aus den Reihen der Bürger und Elite gibt es dazu zu viel Kritik. Diese hier aufgeführten Debatten und wissenschaftlichen Studien sind exemplarisch dafür, dass es eine beständige Uneinigkeit um die Deutung der DDR gibt. Die gespaltenen Haltungen und fragmentarischen Erinnerungen sind jedoch nicht unbedingt unüblich und über die Theorie des kulturellen Gedächtnisses erklärbar. Ein Blick in die Gedächtnisforschung kann das komplexe Phänomen der Erinnerung einer Gesellschaft näher beschreiben.

## **1.2 Erinnerung und Gesellschaft**

Wie oben bereits erwähnt handelt es sich bei der Erinnerungsdebatte der DDR-Vergangenheit um unterschiedliche Deutungsgemeinschaften, die ein spezifisches Bild der DDR im Kopf haben und dieses öffentlich repräsentiert sehen wollen. Zudem scheint es wichtige Initiatoren zu geben, die bestimmte Interpretationen vermitteln und fördern. In diesem Sinne ist es hilfreich die Erinnerungsmechanismen einer Gesellschaft genauer zu analysieren, denn das Erinnerte ist teilweise unterschiedlich konnotiert und noch relativ instabil.

Maurice Halbwachs hat hierzu wichtige Erkenntnisse geliefert, die die Geschichtsbetrachtungen von Gesellschaften im Allgemeinen als konstruktivistisch beschreibt und sich genau jene Vergangenheit schafft, die sie zur Identitätsbildung und damit Produktivität der Gruppe braucht (vgl. Hirsch 2003: 23). Die gedächtnistheoretischen Überlegungen von Halbwachs wurden in den letzten Jahren ausgeweitet und so „die Gedächtnisfunktion der Kultur – als ein Ensemble von materiellen und immateriellen Symbolen einer Gesellschaft – in der Interaktion zwischen Individuum und Gruppe stärker akzentuiert“ (Moller 2010: 4). Mit den wissenschaftlichen Analysen zum gesellschaftlichen Erinnern und der Rekapitulation von der Geschichte einer Gruppe zur Identitätsversicherung und -stärkung, sprich einer Kultur, entstand in den 1990er Jahren ein Erinnerungsboom, der mit einer sich rasant entwickelnden Erinnerungskultur einher ging. Besonders in der Erinnerungspolitik wurde das öffentliche Erinnern und Ermahnen praktiziert. Aleida Assmann sieht die Gründe dafür in der Besonderheit des kriegerischen 20. Jahrhunderts, das sie als „posttraumatisches Zeitalter“ (Assmann 2014: 15) beschreibt. Die Vergangenheit, sowohl Siege als auch Niederlagen, insbesondere Leid und Freude würde je nach Belieben und Notwendigkeit rekonstruiert. Auch die Vergangenheit der DDR ist dieser kulturellen Praxis



unterworfen, jedoch weitaus schneller „kommemoriert“ (Assmann 2014: 65) worden als andere Ereignisse.<sup>3</sup> Durch die Ausführungen zum „kollektiven“ Gedächtnis wird es leichter sein, den obigen Konflikt mit ihren Variablen überhaupt als kulturelle Konstruktion zu verstehen.

Laut Assmann gibt es vier unterschiedliche Gedächtnishorizonte bzw. wir-Gruppen: das Individuum (nur in Zusammenhang mit der Gruppe), die soziale Gruppe, das politische Kollektiv und die Kultur (vgl. Assmann 2014: 23).

Das menschliche Gedächtnis ist fähig zu erinnern und zu vergessen und besitzt eine „virtuelle und manifeste Infrastruktur“ (Moller 2010: 1), die diese Vorgänge steuert. Der Mensch ist jedoch auf andere Erinnerungsspeicher angewiesen, vor allem in Bezug auf Ereignisse, die nicht autobiografisch sind und einen allgemeinen gesellschaftlichen Stellenwert besitzen. Demnach berühren oder betreffen sie nicht unbedingt das einzelne Subjekt, sind aber für die kulturelle Identität und Orientierung des Einzelnen im Alltag notwendig. Das subjektive Erinnern eines Individuums geschieht nicht unter objektiven Bedingungen, sondern ist selektiv, perspektivisch, labil und vernetzt (vgl. Assmann 2014: 24). Jeder Mensch nimmt unterschiedlich wahr und interpretiert die Wirkung von Ereignissen in Bezug auf sein Leben anders als andere; das eigene Erleben ist damit der Zugang zur Zeitgeschichte (vgl. Moller 2010: 2). Diese subjektiven Verarbeitungen können jedoch nicht getrennt von einer Gruppe gelingen und individuell erinnert werden, sondern müssen durch Kommunikation bestätigt und tradiert werden. Oft ist die erste Instanz die Familie. Die eigenen Erinnerungen formen eine eigene (Familien-)Geschichte, die dann, durch die gesellschaftliche Einbindung über weitere soziale Bezugsrahmen, erweitert wird, in denen die Mitglieder sich orientieren und organisieren können bzw. Schutz erhalten. Diese sozialen Rahmen kommen aus der betrachteten Gegenwart und sind die soziale Gruppe oder nach Assmann „Generationen“ (ebd.: 24) (Schule, Freunde, Arbeitskollegen, Vereine etc.), in denen sich das Subjekt verortet. Diese unterschiedlichen Generationen teilen eine gemeinsame Weltauffassung und haben damit auch unterschiedliche Zugänge zur Geschichte, was sich im DDR-Diskurs zum Beispiel sehr stark an der Schülerstudie und der gegenwärtigen Rezeption der Wiedervereinigung zeigt. Es kann zwischen den unterschiedlichen Generationen, die bis zu 30 Jahre überdauern, deswegen auch zu Reibungen voneinander abweichenden Geschichtsauffassungen kommen (vgl. Assmann 2014 ebd.). Wichtig ist, dass dieses Gedächtnis das individuelle Gedächtnis stark modellieren kann. Damit ist der Einfluss der sozialen Gruppe nicht nur konstitutiv für die subjektive Erinnerung, sondern die Erinnerung muss auch stetig von der Gruppe über

---

<sup>3</sup> z.B. Holocaust und Vertreibung, die erst nach einem halben Jahrhundert kulturell verarbeitet wurden

eigene Symbole und Bilder neu bestätigt werden. Erinnern passiert also aus der Gegenwart heraus und ist dynamisch und manipulierbar. Das individuelle Erinnern ist nur durch den Bezug zur Gruppe verständlich. Beide Gedächtnisse sind durch ihre zeitliche Beschränkung Kurzzeitgedächtnisse (vgl. Assmann 2014 ebd.) und stellen das kommunikative Gedächtnis dar. Das kommunikative Gedächtnis umfasst dabei die „gegenwärtige Vergangenheit“ (Moller 2010: 4), also einen durch Zeitzeugen belegten Zeitraum, der bis zu 80 Jahre umfasst und über drei bis vier Generationen weitergetragen werden kann. „Erinnert wird die Erfahrungsverarbeitung“, ein „gemeinsames Sich-Erinnern“ (Moller 2010 ebd.). So wird zum Beispiel in der Familie, Subkultur und im Freundeskreis die Vergangenheit über ständige Kommunikation verbreitet und durch moralische Codes und Idealvorstellungen der Gruppe gekennzeichnet.<sup>4</sup>

Die ostdeutsche Erinnerung an die DDR ist durch eine Familientradition bzw. kollektive Erinnerung des Alltags sehr geprägt, während die westdeutsche Sicht auf schulisch vermitteltes Wissen, also strukturiertes Wissen zurückgreifen muss. Dieses strukturierte Wissen zählt zur dritten Gedächtniskategorie, in der Wissensbestände institutionalisiert werden, damit Geschichte bzw. Erinnerung, die sehr weit zurück liegt, konserviert werden kann. Hierfür braucht es Träger, die außerhalb der mündlichen Kommunikation liegen. Da es jedoch unterschiedliche Erinnerungen gibt, müssen diese in eine „feste“, organisierte und gemeinsam geteilte Gruppenerinnerung transformiert werden (Moller 2010: 7), so dass ein Gemeinsames entsteht. Im Kontext DaF betrifft dieses kollektive Gedächtnis die deutsche Gesellschaft. Ihre Identität bezieht sie einerseits aus dem politischen Gedächtnis, in dem zum Beispiel schicksalshafte, zugehörigkeitsstiftende Ereignisse durch „spezialisierte Träger“ wie Denkmäler und Feiertage erinnert werden können, andererseits aus dem kulturellen Gedächtnis, welches über einzelne geschichtliche Ereignisse hinausgeht. Vor allem die Nationalstaaten im 19. Jahrhundert haben auf jene monumentalen Träger zurückgegriffen, um die Gesellschaft, das Eigene zu einen und gegen das Andere, zum Beispiel den Nachbarn, zu mobilisieren bzw. sich abzugrenzen.<sup>5</sup> Das politische oder nationale Gedächtnis wird deshalb durch (politische) Macht gestützt, da die offiziellen Träger oft finanziell gestiftet, errichtet und vor allem organisiert werden. Zudem ist der Zugang zu dem „historischen Archiv“ nicht für alle Subjekte zugänglich (Moller 2010: 9). Das nationale Gedächtnis ist dadurch standardisiert und normativ „von oben“ geformt (vgl. Assmann 2014: 37ff). Eine traditionell orientierte Landeskunde im DaF-Unterricht ist für diese Art der Wissensvermittlung am ehesten geeignet sein, da sie auf vereinheitlichte Fakten und eine

<sup>4</sup> Moller (2010: 6) erläutert hier das Beispiel einer Familie, dessen sozialer Rahmen lautet: „In unserer Familie hilft man Anderen“. Geschichte wird durch Moralvorstellungen und politische, religiöse etc. Dogmen gefiltert und selektiert.

<sup>5</sup> im 19. Jh. in Europa: Deutschland und Frankreich.



Geschichte als Erzählung zurückgreift. Geschichte dient hier der Identitätsbildung und wird über Mythen instrumentalisiert und vereinfacht. Diese Mythen können sowohl auf Siege als auch auf Niederlagen basieren und haben sich vor allem nach dem Holocaust in Deutschland in einem Tätergedächtnis niedergeschlagen. Der Fokus auf das erlittene Trauma und die Opfer des 2. Weltkriegs in den Geschichtswissenschaften brachte u.a. eine Vielzahl von literarischen Zeugnissen hervor, die Multiperspektiven eröffneten. Dadurch wurde ein Wandel in der Geschichtspolitik erzwungen, die eine heroisch, homogene und eindimensionale Sichtweise auf die eigene Nation und absichtsvolles Vergessen unter den Augen einer „Weltöffentlichkeit“ unmöglich machte (vgl. Assmann 2014: 79ff).

Mit der Aufwertung von Erinnerung und der Demokratisierung der Geschichtspolitik kann damit eine familiäre mit einer schulischen und einer literarischen Lesart kollidieren. So konnten im Erinnerungsboom der letzten Jahre auch „verbotene“ Erinnerungen aufkommen, wie die der deutschen Vertreibung, da sich neue Fragen der gesamtdeutschen und europäischen Identität stellten und sich die Selbstwahrnehmungen änderten. Helga Hirsch plädierte deshalb in der Vertreibungsdebatte 2003 für geeignete „Räume der Erinnerung“, also Familiengeschichten, die den verlorenen Osten thematisierten und bei denen es keine Rolle spielte unbekannte oder tabuisierende Fakten der Geschichte aufzudecken, sondern „die damit einhergehenden Veränderungen im kollektiven Gedächtnis, die ganz subjektiven Erinnerungen Rechnung tragen und nicht selten von den Aussagen der großen Geschichte abweichen“ (Hirsch 2003: 25). Für die DDR-Geschichte kann Ähnliches gelten. Hier sind durch die Liberalisierung der Erinnerungspolitik und der medialen Verbreitung des kommunikativen Gedächtnisses Differenzen in der Erinnerung möglich, die z.B. auch über den Spielfilm transportiert und dadurch dauerhaft „angehört“ wurden. Dieser Übergang markiert die Verankerung in einem weiteren Gedächtnis, welches nur schwer vom politischen Gedächtnis zu unterscheiden ist und einen gewissen festen Fundus bereitstellt. Dieses kulturelle Gedächtnis ist von einer lebendigen Erfahrung losgelöst (vgl. Assmann 2014: 33) und deshalb von Institutionen und Medien abhängig. Es ist für die Speicherung, Tradierung, Stabilisierung und Archivierung von Informationen verantwortlich, die sich wiederum in einem Speicher- und einem Funktionsgedächtnis aufteilen (vgl. Assmann 2014: 52). Während im Speichergedächtnis keine Auswahl vorgenommen wird und es als Archiv für alle Erinnerungen dient, herrscht im Funktionsgedächtnis aufgrund eingeschränkter Kapazitäten eine Privilegierung von Sachverhalten, die sich über Generationen und Jahrhunderte beweisen und beständig von der Gruppe zur Stabilisierung und Orientierung herangezogen werden (können). Das kulturelle Gedächtnis stellt damit Deutungen und Interpretationen von Geschichte bereit und „verpflichtet auf eine gemeinsame Erinnerung“ (Assmann 2014: 35). Trotzdem ist es durchaus dynamisch, durchlässig und flexibel.

„Im Unterschied zur Geschichtswissenschaft geht es dem kollektiven Erinnern nicht um eine detailgerechte Rekonstruktion von Fakten. Vielmehr greift das ‚gemeinsame Gedächtnis‘ auf zentrale Codes, Orte, Archetypen, Mythen, Feste und Riten zurück [...] und rückt die Erinnerung ins Sakrale“ (Hirsch 2003: 23).

In Bezug auf die Täterschaft und Interpretation von NS-Deutschland besteht bereits ein gemeinsamer Kanon und eine feste Verankerung der Erinnerung im kulturellen Gedächtnis. Die Debatte um die DDR-Vergangenheit und das Ringen der unterschiedlichen Perspektiven porträtiert den Einzug in den begehrten Kanon. Da sowohl ein Trauma als auch eine Täterschaft nicht mit dem Holocaust vergleichbar sind und das Bild der DDR einer einheitlichen Verurteilung trotzen kann, ist es möglich, die Debatte öffentlich zu führen. Zu dieser Öffentlichkeit gehört auch der kommerzielle Film als Kulturprodukt. Filme repräsentieren als Träger damit auch unterschiedliche Erinnerungsgruppen, die manchmal in Konkurrenz treten.

Laut Assmann ist „jede Geschichtsschreibung zeit- und interessenbedingten Abhängigkeiten unterworfen“. Ihr komme deshalb eine regulierende Aufgabe zu, „die darin besteht, der legitimatorischen Verformung der Geschichte durch Gruppengedächtnisse gezielt entgegenzutreten“ (Assmann zitiert nach Moller 2010: 10). Moller benennt in diesem Zusammenhang das bisherige Problem der Gedächtnisforschung. Diese lege ihren Fokus zu sehr auf die Untersuchung des öffentlichen bzw. politischen Gedächtnisses und vernachlässige die Rezeption. In diesem Punkt macht sie auf einen nicht zu unterschätzenden Einfluss der Medien aufmerksam: „Die sogenannte Populärkultur, die die gewichtigsten Medien des alltagsweltlichen kommunikativen Gedächtnisses bereitstellt, gerät in systematischer Absicht nur zögerlich in den Blick“ (Moller 2010: 11). Die Rolle der Medien ist also nicht eindeutig geklärt, denn sowohl für die soziale Gruppe, als auch für die Nation und das kulturelle Gedächtnis sind sie als Träger obligatorisch. Welche Gedächtnishorizonte die hier untersuchten Filme repräsentieren, soll in Kapitel 3 untersucht werden. Prinzipiell kann es sich bei ihren Darstellungen der DDR sowohl um einen Konflikt unterschiedlicher sozialer Gruppen handeln, als auch um einen zwischen einer sozialen Gruppe und dem nationalen Gedächtnis. Auffällig ist, dass es keine objektive Geschichtsvermittlung zu geben scheint und eine Vergangenheitsbearbeitung durch unterschiedliche Erinnerungshorizonte vorgenommen wird, die Multiperspektiven zulassen und einen Diskurs vorantreiben, der sich um eine „richtige“ Erinnerung bemüht.

Es geht beim DDR-Vergangenheitsdiskurs also um die Kanonisierung der DDR im kulturellen Gedächtnis, bei dem sich ungleiche (mächtige) Gruppen gegenüberstehen und die Thematik für die jeweilige Position zur Identifizierung, Kommunikation und Legitimation wichtig ist. Wie diese unterschiedlichen Gruppen im Diskurs heißen, hat die Geschichtswissenschaft näher beschrieben. Zuvor soll ein kurzer Abriss der DDR-Forschung

der letzten Jahre die Diskrepanz zwischen dem kommunikativen und dem nationalen Gedächtnis erklären, aus der sich die Debatte ergeben hat.

### 1.3 Forschung zur DDR – Gedächtnistypen

Den ersten Schritt zur Erforschung der DDR leitete der Deutsche Bundestag 1992 ein. Er beauftragte eine Enquete-Kommission zur „Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur“. Eine weitere Enquete zur „Überwindung der Folgen der SED-Diktatur im Prozess der deutschen Einheit“ fand von 1995 bis 1998 statt. Durch das gesammelte Material und vor allem Zeitzeugenberichte verbesserte sich die Forschungslage stetig. Die Titel der Kommissionen lassen jedoch erkennen, dass diese Forschungsrichtung in die Diktaturaufarbeitung ging, die eine bestimmte Erinnerung forcierte, um ein demokratisches Bewusstsein zu fördern und aus der Vergangenheit zu lernen. Auf Grundlage der beiden Initiativen wurde 1998 ein Gesetz vom Bundestag zur Errichtung der „Bundesstiftung Aufarbeitung“ verabschiedet, um weitere Forschungen zu ermöglichen. Im Stiftungszweck sind die maßgeblichen Ziele bestimmt, die die DDR eindeutig als Unrechtsstaat interpretier(t)en und diese These mit ihrer Arbeit belegen wollen:

„Zweck der Stiftung ist es, in Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen auf dem Gebiet der Aufarbeitung der SED-Diktatur, Beiträge zur umfassenden Aufarbeitung von Ursachen, Geschichte und Folgen der Diktatur in der sowjetischen Besatzungszone in Deutschland und in der DDR zu leisten und zu unterstützen, die Erinnerung an das geschehene Unrecht und die Opfer wachzuhalten, sowie den antitotalitären Konsens in der Gesellschaft, die Demokratie und die innere Einheit Deutschlands zu fördern und zu festigen“ (Errichtungsgesetz, Bundesstiftung Aufarbeitung 1998).

Die Stiftung unterstützt deswegen unter anderem auch Erinnerungsorte bzw. Mahnstätten, wie Museen und Gedenkstätten<sup>6</sup> und verwendet vorwiegend den Begriff der Friedlichen Revolution und der Diktatur. Die vom Bund geförderten Projekte, die eine einseitige Deutung der DDR manifestierten, sind typisch für die damalige Erinnerungspolitik und repräsentieren das nationale Gedächtnis. Diese Forschungsrichtung dominierte laut Kleßmann bis in das neue Jahrtausend hinein, so dass viele ostdeutsche Bürger das Gefühl bekamen, eine Geschichte von oben aufgedrängt zu bekommen, obwohl vor allem ehemalige ostdeutsche DDR-Bürgerrechtler zur Kommission gedrängt hatten (vgl. Kleßmann 2001: 3). Die einseitige Geschichtsdeutung fand keine gesamtdeutsche Resonanz. Kleßmann stellt hierzu fest:

„Dennoch bestimmen die Nachwirkungen der SED-Diktatur mental und politisch in erheblichen Ausmaß die Gegenwart. Geschichtswissenschaft und

<sup>6</sup> <http://www.bundesstiftung-aufarbeitung.de/gedenkstaetten-1129.html>

Zeitgeschichte insbesondere waren und sind immer anfällig für politische Instrumentalisierung" (ebd.).

In Bezug auf Martin Broszat, der 1983 hinsichtlich der NS-Diktatur die Forderung der „Historisierung“<sup>7</sup> prägte, plädierte auch Kleßmann schon 2001 darauf, eine kritische Strukturanalyse und die dazu quer liegende Erfahrungsgeschichte der DDR zusammenzufassen, um plakative Bezeichnungen zu vermeiden, der differenzierten DDR-Erfahrungsgeschichte und ihren Grauzonen mehr Aufmerksamkeit zu gestatten und eine sozial- und kulturgeschichtliche DDR-Forschung zu etablieren, die den Blick in die ehemaligen Ostblockstaaten mit ihren individuellen Fallbeispielen erweitert (vgl. ebd.: 4). Elke Scherstjanoi hat einen Teil der Debatte um die DDR-Erinnerung 2007 nachgezeichnet und dabei verschiedene Streitpunkte identifiziert, welche die Debatte kennzeichnen und die Probleme um die Bewertung deutlich machen (vgl. Scherstjanoi 2007: 924ff). Zum einen wurde in einer weiteren 2005 beauftragten Expertenkommission unter dem Historiker Martin Sabrow zur Aufarbeitung der SED-Herrschaft die Empfehlung gegeben, Geschichte diskursiv zu betrachten. Erinnerung sei ein nie abgeschlossener Prozess, der in einem „ständigen Fluss und kontinuierlicher Erneuerung im gesellschaftlichen Diskurs unterliegt“ (Sabrow zitiert nach Scherstjanoi 2007: 924-925).

„Auf eine 'integrierte', 'integrative', 'integrierende' oder 'integrale' gesamtdeutsche Geschichtsschreibung (die Wahl des Adjektivs ist reine Geschmackssache) können sich die Zeithistoriker heute zwar problemlos einigen, vermag doch eine isolierte Betrachtung einzelner Momente den Anforderungen an eine moderne Nationalgeschichte nicht mehr genügen. Doch wie der Bewertungsmaßstab aussehen und wo er ansetzen soll, ist strittig.“ (Scherstjanoi 2007: 925).

Ein weiterer Streitpunkt war und ist die Beziehung zwischen Bürger und Regime, die bisher nicht adäquat bezeichnet werden konnte. Vor allem die Opfer der SED-Herrschaft sehen ihren Status durch eine vergleichende Betrachtung auf Regime und Gesellschaft gefährdet. Während in der Wissenschaft Ende der 90er Jahre eine DDR-Sozialgeschichte aufgebaut wurde, die dem Alltaggedächtnis bzw. kommunikativen Gedächtnis Rechnung trug, wurde von der Erinnerungspolitik dieser Vergleich laut Scherstjanoi gescheut, so dass das öffentliche Gedächtnis einseitig die Aufklärungsarbeit fokussierte.

„Erinnerungspolitik, die öffentliche Rückbesinnung in politisch relevante Fragezusammenhänge bringt und die Kommunikation entsprechend fördert, bis in den privaten Bereich hinein, muß tatsächlich ganz entschieden berücksichtigen, daß ihr Ziel nicht in einer einheitlichen oder gar geschlossenen Gesamtaussage bestehen kann. Ihr oberstes Anliegen muß es – heute und bezüglich der DDR-Vergangenheit – sein, die 'Spaltung des deutschen

---

<sup>7</sup> Unter Historisierung versteht Broszat einen differenzierten Zugang zur Geschichte, bei dem das Paradoxon von Verbrechen und Alltag zusammen untersucht wird (siehe Kleßmann 2001)

Vergangenheitsdiskurses in ein öffentliches Diktaturgedächtnis und ein privates Lebensgedächtnis' zu verhindern“ (ebd.: 930).

Ein dritter Streitpunkt sei die Forderung nach einer international vergleichenden Geschichtswissenschaft, die in die öffentliche Aufarbeitung fließen solle (vgl. ebd.).

Martin Sabrow hat 2009 ein Buch mit dem Titel „Erinnerungsorte der DDR“ veröffentlicht, in dem er die oben angedeuteten Debatten und die Forschungslage zum Thema DDR-Vergangenheit zusammenfasst. Durch die Konjunktur in der Gedächtnisindustrie, die sich von den Medien bis über Denkmäler erstreckt, sei eine Aufarbeitungskultur entstanden, die reflexive Momentaufnahmen der unterschiedlichen Gedächtnisse hervorbringe und die durch verschiedene Akteure wie die staatliche Geschichtspolitik, die Zeitgeschichtswissenschaft und andere öffentliche Akteure geprägt würde (vgl. Sabrow 2009: 9ff). Die zahlreichen Überreste der DDR erinnerten bis heute an ihre frühere Existenz und an die zeitliche Nähe zu ihrem Ende. Die Geschichte sei noch sehr präsent und überlebe in der Sprache und in immateriellen Institutionen wie der Jugendweihe, in Gebäuden und Statuen. Zudem sind hauptsächlich von staatlicher Seite und dem öffentlichen Engagement von bürgerbewegten, politisch motivierten Akteuren, aber auch dem kommerziellen Kulturbetrieb zahlreiche neue Erinnerungsorte und Schauplätze entstanden. Vor allem Leipzig als Revolutionsstadt hat sich bei der Erinnerung stark engagiert.

„Der zweite deutsche Staat präsentiert sich Jahrzehnte nach seinem Untergang in einer Flut von Bildern und Begriffen, Daten und Symbolen, die als Platzanweiser des historischen Gedächtnisses fungieren“ (Sabrow 2009: 12).

Diese dienten als Träger des kulturellen Gedächtnisses und als Medium der öffentlichen Erinnerung, sparten aber besonders emotionale, unbeschreibbare Erfahrungen und Erinnerungen aus, die sich hauptsächlich im kommunikativen Gedächtnis und im Alltag über die Familie und Bezugsgruppe äußerten und vorwiegend über die Literatur vermittelt würden (vgl. ebd.: 14). Sabrow unterstreicht hierbei auch das eklatante Problem der Konkurrenz zwischen dem Familiengedächtnis und dem Schulunterricht und nennt diese: „Parallelgedächtnisse“ (ebd.). Ein weiterer Konkurrent seien außerdem die Medien und ihre massentauglichen Inszenierungen denen gegenüber die Geschichtswissenschaft, die Familie und der Schulunterricht meist „hoffnungslos unterlegen“ seien (ebd.). Interessant ist das von ihm angefügte Beispiel:

„Spielfilme wie *Sonnenallee*, *Good Bye, Lenin!* und *Das Leben der Anderen* tragen [...] trotz oder auch wegen ihrer historischen Klischeebildung und narrativen Komplexitätsreduktion stärker und nachhaltiger zur Verortung der DDR im kollektiven Gedächtnis bei als jede andere Form der Vergangenheitsbewältigung, auch wenn auf lange Sicht der Einfluss der

geschichtswissenschaftlichen Erkenntnisbildung über die Kanäle der publizistischen Meinungsbildung und der politischen Bildungsarbeit nicht zu unterschätzen ist" (ebd.).

Spielfilme haben also einen starken Einfluss auf die moderne Erinnerungsarbeit und sollten daher unbedingt auf *reflektierende* Weise für unterrichtliche Zwecke genutzt werden, um damit einer Klischee- und Reduktionsbildung entgegenzuwirken. Als „Kampfplatz der Erinnerungen" (Sabrow 2009:16) erfüllen Nachwendefilme über die DDR eine wichtige Funktion.

Sabrow hält auch fest, dass es noch keine eindeutige Markierung der DDR im kulturellen Gedächtnis gebe, was ein Grund für die zahlreichen Träger und Parallelgedächtnisse sei. Zudem kam es in der DDR nicht zu einem Zivilisationsbruch bzw. Trauma wie im Dritten Reich, da der Kommunismus Werte wie Solidarität und Gemeinschaft unterstützte, die als universell gültig und affirmativ galten und gelten. Während, laut Sabrow, zu der Zeit der beiden getrennten Staaten noch das diktatorische Traditionsgedächtnis des Ostens dem Empörungs- und später dem Akzeptanzgedächtnisses des Westens gegenüberstanden, haben diese drei Modi sich nach der Wende nicht halten können, so dass mit der „Vereinigungskrise" sich drei neue Gedächtnisse bildeten, die für diese Arbeit sehr zentral sind (vgl. ebd.: 18ff):

- das Diktaturgedächtnis
- das Arrangementgedächtnis
- das Fortschrittsgedächtnis

Das **Diktaturgedächtnis**, welches sehr einflussreich in dieser Debatte ist, legt seinen Fokus auf den Unrechtsstaat der SED und seine Verbrechen. Es verfolgt das Leid der Opfer und dessen Verhältnis zu seinen Tätern, um daraus in der Gegenwart Lehren zu ziehen und das Geschichtsbewusstsein der Menschen in einer Demokratie zu stärken und sie für die Zukunft zu sensibilisieren. Demzufolge ist es staatlich unterstützt, wie oben gesehen durch Stiftungsinitiativen und Kommissionen, und damit „normativ und teleologisch strukturiert" (Sabrow 2009: 19). Man kann es daher auch als nationales Gedächtnis definieren, welches das Andere (DDR) als das negative Fremde stilisiert und für die eigene Identität (BRD) und Legitimation bzw. Stärkung des Selbstbildes braucht, um die gesamtdeutsche Demokratie zu sichern.

Das **Arrangementgedächtnis**, das sich vorwiegend in Ostdeutschland durchgesetzt hat, „verweigert die säuberliche Trennung von Biografie und Herrschaftssystem" (ebd.) und verknüpft mit den meisten bundesdeutsch initiierten Erinnerungsorten häufig differenzierte Erfahrungen und Erinnerungen. Es erinnert sich an das Alltagsleben unter dem diktatorischen System, welches es als Normalität akzeptiert hat und die Errungenschaften



unter den schwierigen Lebensverhältnissen preist. Es „pflegt eine erinnerungsgestützte Skepsis gegenüber dem neuen Wertehimmel des vereinigten Deutschlands, die zwischen ironischer Anrufung und ostalgischer Verehrung der ostdeutschen Lebensvergangenheit oszilliert“ (ebd.).

Das **Fortschrittsgedächtnis**, welches nur wenig Resonanz erfährt, fokussiert die ideellen Werte hinter der DDR und ihrer Entstehungsgeschichte, die sich vor allem auf die kommunistischen Errungenschaften stützt und im Kontrast zur kapitalistischen Welt stehen. Viele politisch linksorientierte Menschen, Aktivisten und Intellektuelle heben dabei die Vorzüge, wie die Gleichstellung der Frau, antifaschistische Orte und das Bildungssystem hervor (vgl. ebd.).

In diesen drei Gedächtnissen wird die DDR rekonstruiert und im Vergangenheits-Diskurs um Anerkennung und Durchsetzung gerungen. Sabrow bekräftigt, dass alle drei Gedächtnisse bis zur Jahrtausendwende parallel bestanden, dass sich in den letzten Jahren jedoch durch das baldige Aussterben des kommunikativen Gedächtnisses der Streit um den Einzug ins kulturelle Gedächtnis zuspitzt (vgl. ebd.: 20). Jener Disput werde auch kaum noch in der Geschichtswissenschaft geführt, sondern vielmehr über die öffentliche Erinnerung ausgetragen, die die DDR in eine Projektionsfläche verwandle (vgl. ebd.). Zu dieser öffentlichen Erinnerung gehört vor allem auch der Spielfilm.

Nach den Definitionen der drei unterschiedlichen Gedächtnistypen können nun die Akteure im Diskurs identifiziert, ihre Konnotationen erarbeitet und später antizipiert werden.

Festzuhalten ist, dass die DDR von hauptsächlich drei unterschiedlichen Akteuren konstruiert und mit Bedeutung aufgeladen wird. Sie stellen die Assoziationen zur gedachten DDR bereit. Welche Deutungen sich in den Filmen als Erinnerungsorte bündeln ist damit bekannt und können dem Lerner kenntlich gemacht werden.

#### **1.4 Erinnerungsboom und Histotainment**

Erinnerungskulturen sind von Medien abhängig, um das Erinnerte zu bewahren und weiterzugeben. Allen voran stehen heute die Massenmedien, die jeder Bevölkerungsschicht zur Verfügung stehen. Sie sind aber keine neutralen Speicher, sondern strategisch und ökonomisch und damit auf den Zuschauer und seine Bedürfnisse abgestimmt. Die gesendeten Botschaften passieren nicht aus Mitteilungsbedürfnissen, sondern oft aus profitorientierten Motivationen. „Geschichte ist heute eine internationale Handelsware“ (Wolfrum 2003: 38). Auch die deutsche Geschichte ist dabei ein beliebtes Thema in den Massenmedien geworden.

„Geschichte ist in den vergangenen Jahren vor allem zu einem Medienerlebnis für die breite Öffentlichkeit geworden. Sie unterhält, informiert, klärt auf und belehrt, und vergangene Zeiten lassen sich nicht nur lesen, sondern auch hören und sehen.“ (Wolfrum 2003: 36).

Nicht selten ersetzen die Massenmedien das kommunikative Gedächtnis und vermitteln Geschichte auf ihre event-orientierte Weise. Diese Art der Geschichtsdarstellung ist für Historiker eine enorme Herausforderung, weil sie diese bewerten müssen, da Vergangenheit durch die Medien anders konstruiert wird. „Geschichte im Fernsehen ist eine Art Histiographie mit den Ausdrucksmitteln des Films: starke Bilder, Einsatz von Musik, Emotionen“ (Wolfrum 2003: 37). Dabei gibt es laut Wolfrum drei Herausforderungen bei der Didaktik mit Filmen. Erstens würde Geschichte als Narration wie in der Literatur dargestellt. Literatur sei jedoch mehrdeutig und tiefgründiger, Filme arbeiteten mehr mit Anschaulichkeit. Die beste Alternative für die Vermittlung von Geschichte seien deshalb „Kompilationsfilme“<sup>8</sup> (ebd.). Zweitens beruhe die Darstellung von Geschichte im Film vorwiegend auf Handlungen und Ereignissen und nicht wie im öffentlichen Erinnern auf Strukturen und Prozessen (vgl. ebd.: 38). Von den Kritikern wird die Perspektive auf die Figuren als selektiv und reduzierend empfunden. Zudem können Oppositionen nicht ausreichend vermittelt werden. Drittens sei der Film schon immer bewertet und gedeutet. Laut Wolfrum sei die audiovisuelle Darstellung schon eine Erklärung an sich, denn Bilder beeinflussten die Formung des Geschichtsbewusstseins mehr als das Wort und würden durch ihre Lebendigkeit öfter unreflektiert angenommen werden (vgl. ebd.). Bisher gibt es aber für die zahlreichen TV-Formate keine Bewertungsmaßstäbe. Zudem vermuten laut Wolfrum Historiker Erinnerungstrends, die sich von einer zivilgesellschaftlichen zu einer kommerziellen, von einer politisch inszenierten zu einer event-bezogenen und von einer dauerhaften zu einer episodenhaften Auseinandersetzung mit geschichtlichen Themen bewegten, die die Erinnerung beeinflussen. Auch richte sich der nationale kommunikative, diskursive Fokus auf eine globale, visuelle Bearbeitung und Wahrnehmung von Geschichte (vgl. ebd.). Geschichtsfilme sind sehr beliebt im Unterricht, weil sie den bisherigen Umgang mit Geschichte und Kultur ergänzen oder erweitern. Ihre Beschaffenheit konstruiert Vergangenheit jedoch sehr subjektiv und auf emotionale, verzerrte, interpretierte und reduzierte Weise, die Geschichte als „mögliche“ Geschichte inszeniert. Zudem schaffen Filme im Allgemeinen „Erinnerungssikonen“ (Wolfrum 2003: 39), die symbolisch ähnlich wie die Erinnerungsorte wirken. Unter diesen Gesichtspunkten sollte der Betrachter die filmische Geschichtsdarstellung stets reflektieren. Das gilt auch für die hier untersuchten DDR-Nachwendefilme.

---

<sup>8</sup> Kompilationsfilme sind eine Mischung aus Interviews, Expertenstellungnahmen, Originalaufnahmen, Spielszenen und Computeranimationen zur Sicherung einer Multiperspektivität (vgl. Wolfrum 2003: 37)



Im Laufe dieser Entwicklung der Fiktionalisierung von Geschichte im Fernsehen ist die Debatte um das viel diskutierte „Histotainment“ entstanden. Spezielle Medienformate wie „Guido Knopps Dokumentationen“ vermittelten auf unterhaltsame und spannende Weise Geschichtswissen und sollen gleichzeitig didaktischen Zwecken dienen (vgl. Lexikon der Filmbegriffe 2012). Ob die Nachwendefilme ebenfalls in diese Kategorie fallen, ist fraglich. Trotzdem werden sie gerade im DaF-Unterricht genau für solche Zwecke eingesetzt. Sie zeigen Kultur und Geschichte jedoch in dem Sinne, dass sie Hinweise auf die aktuelle gesellschaftliche Auseinandersetzung mit der DDR in Form von Erinnerung geben. Sieht man sie als Histotainment-Filme können sie jedoch dazu beitragen,

„bestimmte Geschichtsbilder an die DDR zu etablieren und zeigen die rasante Integration der DDR-Vergangenheit in eine sich rasch wandelnde Medienkultur, in der das sogenannte Histotainment eine zunehmende Rolle spielt. Insofern sind sie ein wichtiger Bestandteil der populären Erinnerungskultur“ (Seegers 2008: 22)

und sollten als solche, in dieser Funktion kritisch besprochen werden.

Zusammenfassend bleibt zu sagen, dass es in Deutschland jahrelang eine Debatte um die „richtige“ DDR-Erinnerung gab, die sich in der Erinnerungspolitik, Geschichtswissenschaft und Medienentwicklung nachweisen lässt. Nachwendefilme über die DDR sind damit auch ein Teil des Erinnerungsbooms im Fernsehen und vermitteln über eine typisch filmische Inszenierung und den Fokus auf menschlichen Handlungen Geschichte auf massenwirksame, aus wissenschaftlicher Sicht aber unbefriedigende Weise. Sie übermitteln spezielle Interpretationen mit filmischen Mitteln, die mit den Sabrowschen Gedächtnissen nicht ohne tiefgehende Didaktik im DaF-Unterricht in Zusammenhang gebracht werden können. Da der DDR-Nachwendefilm allerdings auch immer implizit auf seine Gegengedächtnisse oder Mitspieler referiert, kann er als Erinnerungsort kategorisiert, muss als dieser jedoch aufbereitet werden. Im nächsten Kapitel soll deshalb geklärt werden, was Erinnerungsorte sind, welche Funktionen und Ziele sie im kulturwissenschaftlichen DaF-Landeskundeunterricht haben und wie man sie auf die DDR-Nachwendefilme anwenden könnte.

## **2 Landeskunde und Erinnerungsorte**

### **2.1 Von der interkulturellen zur kulturwissenschaftlichen Landeskunde**

In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, womit sich die DaF-Landeskunde beschäftigt, um aufzuzeigen, dass sich für das Verständnis von Kultur maßgebliche Veränderungen ergeben haben.

Eine Antwort auf die sich ändernde Thematik gab die Projektgruppe der ABCD-Thesen 1990, die in der Landeskunde keine eigenständige „Staatenkunde“ mehr sah, sondern eine Verständigung der Kulturen anstrebte (ABDC-Thesen 1990: 15). Damit wurde die Verabschiedung der traditionellen Landeskunde, die wissen- und faktenorientiert ausgerichtet war, postuliert. Die Projektgruppe aus den vier verschiedenen deutschsprachigen Ländern Österreich, Schweiz, DDR und BRD formulierten eine neue Zielrichtung der Landeskundevermittlung im Kontext einer sich europäisierenden Gesellschaft und der aufkommenden Vernetzung der Welt. Demzufolge kam ihr

„eine zentrale Bedeutung zu, indem sie die Wirklichkeit der Zielsprachenländer und die kulturelle Identität der dort lebenden Menschen zum Thema macht. [...] Primäre Aufgabe der Landeskunde ist nicht die Information, sondern Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen. Damit sollen fremdkulturelle Erscheinungen besser eingeschätzt, relativiert und in Bezug zur eigenen Realität gestellt werden. So können Vorurteile und Klischees sichtbar abgebaut sowie eine kritische Toleranz entwickelt werden“ (ABCD-Thesen 1990: 15-16).

Eine neue Landeskunde sollte so zu einer Völkerverständigung führen und dem gegenseitigen Austausch dienen. Das alte Konzept der Nationenkunde galt als obsolet und der damaligen Entwicklung der Europäisierung als eher hinderlich.

Der interkulturelle Landeskundeansatz, der sich bereits in der 1980er Jahren entwickelte und bis heute in vielen Lehrbüchern vertreten ist, verbürgt sich ebenfalls dieser Zielsetzung, indem er das Fremde entfremden möchte. Durch diesen Ansatz erhalten Fremdsprachenlerner u.a. die Kompetenz der Empathie. Das Fremde wird mit dem Eigenen bewusst konfrontiert und soll in seiner Bedrohung abgeschwächt werden, so dass die eigene Wahrnehmung als dynamisch erkannt wird. In diesem Sinne bedeutet interkulturelle Kompetenz das Erreichen einer hybriden Kultur, in der sich das Fremde mit dem Eigenen vermischt und daraus Einsicht gewonnen wird, ohne eine zwanghafte Auflösung beiderseits. Zeuner (2009: 11) formuliert es einfacher: „Die eigene Lebenswelt wird vor dem Hintergrund der fremden Lebenswelt - und umgekehrt - gedeutet. Dadurch sollen ethnozentrische Sichtweisen relativiert und Vorurteile abgebaut werden“. Bei dieser kontrastiven Sichtweise stehen sich zwei Kulturen gegenüber, die sich verständigen müssen. Damit die Kommunikation gelingt, müssen die Handlungen des Gegenübers verstanden, Normalität also erst einmal hergestellt werden. Hierzu ist es wichtig, fremde kulturelle Schemata zu erkennen und die Differenzen (Werte, Normen, Bedeutungen) des Anderen einzuordnen und zu akzeptieren. Erst dann kann sich der Lerner selbst in der fremden Ordnung orientieren, sich über seine eigenen Wahrnehmungen hinaus begeben und sich in den Anderen hineinversetzen. Diese Art der interkulturellen Kommunikation versucht also Balance und

positiven Vergleich herzustellen. Eine typische Frage aus den gängigen Lehrbüchern endet deshalb auch immer mit den gleichen Worten: „...und wie ist das in Ihrem Land“?

In den letzten Jahren gab es an dieser Sichtweise erhebliche Kritik, da Kultur hier noch immer als essentialistisch verstanden wird und den Nationencharakter zu sehr institutionalisiert. Einher geht diese Kritik mit den neueren kulturwissenschaftlichen Forschungen, die einen konstruktivistisch-hermeneutischen Kulturbegriff verwenden und Kultur als Sinnsysteme, symbolische Ordnung und ein Netz aus gespeichertem Wissen definieren. Es wird mittlerweile davon ausgegangen, dass es keine Objektivität, wie sie in der traditionellen und auch in der interkulturellen Landeskunde gerne vermittelt wird, gibt, sondern Menschen sich diese vermeintlich objektive Welt schaffen bzw. selbst konstruieren. Sie orientieren sich in der Welt durch geteilte Sinnzuschreibungen, um Sicherheit und eine Gruppenidentität zu erlangen. Dadurch handeln sie gleichzeitig sozial. Im Kollektiv, hier zum Beispiel Deutschland als Gesellschaft, werden diese Sinnzuschreibungen durch die Herstellung von Institutionen, u.a. Schule, Familie, Verkehr gesichert und in sozialen Rollen internalisiert (vgl. Berger, Luckmann 1969/87: 60ff). Durch die konstante Befolgung dieses nicht hinterfragten, aber geteilten Wissens, also die Handlung auf das unsichtbare Sinnsystem der „deutschen“ Wirklichkeit auszurichten, wird eine Übereinstimmung impliziert, die nach außen hin als Kultur erscheint. Kultur ist demnach also eine kollektive Teilhabe an dieser Wissensordnung und nicht eine homogene, ethnische Eigenschaft. Kultur ist geteiltes Wissen, welches in Texten (Diskurs) sprachlich verschlüsselt wird.

Im Zuge dieser Überlegungen haben auch einige Vertreter im DaF-Bereich die Modifizierung des Kulturbegriffs und damit der Landeskundevermittlung gefordert. Claus Altmayer hat auf dieser Basis das Konzept der kulturellen Deutungsmuster entwickelt, die im kulturellen Gedächtnis einer Gesellschaft, hier Deutschland, gespeichert sind und als musterhaft gelten, d.h. als kollektiv akzeptiert und zur Deutung der deutschen Sprache erwartet werden (vgl. Altmayer 2006: 52). Auch er kritisiert das interkulturelle Konzept, bei welchem der Lerner ungefragt einer speziellen Kultur zugeordnet und dadurch „determiniert“ würde (vgl. ebd.: 49). Für ihn ist die Wirklichkeit gedeutet und durch Muster geprägt,

„die wir im Verlauf unserer Sozialisation erlernt haben, die wir in der Regel in Diskursen als allgemein bekannt und selbstverständlich voraussetzen, die aber auch selbst jederzeit zum Gegenstand diskursiver und kontroverser Deutungsprozesse werden können. Soweit es sich bei diesen Mustern um überlieferte, im kulturellen Gedächtnis einer Gruppe gespeicherte und abrufbare Muster von einer gewissen Stabilität handelt, spreche ich von 'kulturellen Deutungsmustern', der einer Gruppe als gemeinsamer Wissensvorrat für die gemeinsame diskursive Wirklichkeitsdeutung zur Verfügung steht, nenne ich 'Kultur' dieser Gruppe“ (ebd.: 51).

Deutungsmuster navigieren somit durch die deutsche Wirklichkeit, sind einem Deutschen aber nicht bewusst. Für den Fremdsprachenlerner bedeutet das, diese Bedeutungen oder Deutungsmuster hinter der Sprache im Diskurs, zum Beispiel in Zeitungsartikeln, Talk-Shows oder in der Werbung zu entschlüsseln. Der Diskurs über die öffentlichen Medien ist deshalb als Text auch viel bedeutender als Lehrbuchtexte, die extra für den Lerner aufbereitet werden. Der neue Landeskundeansatz ist entdeckend, analytisch und individuell von der Aufmerksamkeit des Lerners abhängig. Nach Claus Altmayer ist das neue Lernziel der Landeskunde eine verstehende Auseinandersetzung mit Texten (vgl. ebd.: 57). Kulturelle Lernprozesse könnten durch die inszenierte Teilhabe an deutschen Diskursen, durch „Spannungsverhältnisse“ (ebd.: 55) in den unterschiedlichen Deutungsmustern, angeregt werden. Lerner könnten, durch die Entschlüsselung von Sprache Sinnzuschreibungen erkennen, anwenden und dadurch ihre Deutungsmuster erweitern. Sie könnten dann Stellung zu den deutschen Diskursen nehmen und wären damit kulturell handlungsfähig, indem sie diskursfähig, also am geteilten Wissen teilnehmen, ohne die eigene und fremde „Identität“ heranziehen zu müssen. Kultur ist damit für einen DaF-Lerner erlern- und lesbar und funktioniert auf einer sprachlich-symbolischen Ebene. Altmayer schlägt in seinem kulturwissenschaftlich orientierten Landeskundekonzept eine Agenda von universellen Kategorien vor, die besonders für diese Art von Unterricht geeignet sind: Raum, Zeit, Identität und Wertorientierung (vgl. ebd.: 56). Geschichte im Allgemeinen und wie in der vorliegenden Arbeit, die der DDR, deckt all diese Kategorien ab. Schon in den ABCD-Thesen wurde die Stellung von Geschichte hervorgehoben.

„Landeskunde ist im hohen Maße auch Geschichte im Gegenwärtigen. Daher ergibt sich die Notwendigkeit auch historische Themen und Texte im Deutschunterricht zu behandeln. Solche Texte sollten Aufschluss geben über den Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, über unterschiedliche Bewertungen sowie über die Geschichtlichkeit der Bewertung selbst“ (1990: 17).

Geschichte wird aber nicht nur über Bücher, Literatur oder Dokumentationen vermittelt, sondern auch über Erinnerungsorte. An oder in ihnen bündeln sich gesellschaftliche Deutungen, die auf den ersten Blick nicht ersichtlich sind. Während Altmayer von festen Deutungen spricht, handelt es sich bei der Entstehung von Erinnerungsorten um instabile Deutungen, bei denen auf dynamische Diskurse verwiesen wird, die noch um eine Deutungshoheit ringen (vgl. Dobstadt 2015 a): 165). Sinn und Bedeutung von Geschichte und ihren Ereignissen und deren Bewertung in der Gegenwart wird akut an ihnen ausgehandelt und kann für den Lerner sehr gut aufgearbeitet werden. Zudem kann ihm an diesem Prozess bzw. der Verfolgung von Erinnerungsorten bewusst werden, wie Sprache auf Konzepte referiert und symbolisch aufgeladen wird. Ein in Deutschland sozialisierter Mensch kann an Erinnerungsorten die vergangenen Diskurse meist aufrufen und deuten

bzw. eine feste und etablierte Deutung generieren. Dieser Vorgang soll dem Lerner vermittelt werden und kann am Erinnerungsort exemplarisch geschehen. In einem nächsten Kapitel soll es deshalb zu einer genaueren Erläuterung von Erinnerungsorten kommen und Konzepte zur Anwendung im DaF-Unterricht vorgestellt und erarbeitet werden.

## 2.2 Erinnerungsorte und DaF-Unterricht

Erinnerungsorte präsentieren ganz allgemein gesagt Kulturen und sind gleichzeitig kulturelle Konstrukte. Das wissenschaftliche Konzept dahinter wurde von Pierre Nora geprägt und geht davon aus, dass sich das kulturelle Gedächtnis einer sozialen Gruppe an einem bestimmten Ort, dem Erinnerungsort, kristallisiert (vgl. Koreik, Roche 2014: 10). „Ein Erinnerungsort ist demnach eine ‚bedeutungstragende Einheit‘, ideeller oder materieller Art, die durch menschlichen Willen oder durch das Werk der Zeiten zu einem symbolischen Element des Gedächtniserbes einer Gemeinschaft geworden ist“ (Nora 1992 zitiert nach Koreik, Roche 2014: 10). Sie erinnern Geschichte, für das Gruppenselbstbild relevante Ereignisse, und vereinen die Gemeinschaft durch die kollektive Rekonstruktion dieser Vergangenheit erneut. Solche Orte existieren außerdem, um eine historische Erkenntnis zu erlangen und eine Eingliederung in die Gegenwart zu ermöglichen. Erinnerungsorte sind Objekte der gemeinsamen Erinnerung und damit „Spiegelungen des Gestrigen“ (Sabrow 2009: 22). Die gemeinsame Vergangenheit einer Gruppe wird durch den Erinnerungsort rekonstruiert, erfahrbar gemacht und wirkt gleichzeitig distanzierend zur abgeschlossenen Vergangenheit, die dadurch als solche bewusst wird. Laut Sabrow (2009: 22) wird mittlerweile das kollektive Gedächtnis auch Erinnerungsort genannt, hat aber seine nationale Identitätsstiftung verloren und „bildet eine Komplementärfigur zum Zeitzeugen“. Heute gäbe es einen Doppelcharakter in der Erinnerungskultur: Annäherung und Distanzierung, ein Festhalten und Lernen aus der Geschichte sei an ihnen möglich. Diese „paradoxe“ Parallelität sei auch in der Verhandlung über die DDR-Vergangenheit charakteristisch, neu wäre in diesem Diskurs jedoch die Unabgeschlossenheit. Diese Betrachtung von Erinnerungsorten erlaube einen Dialog mit der Geschichte und ihren Akteuren.

„Sie setzt sich nicht zum Ziel, die gängigen Vorstellungen von der Wirklichkeit dieser Vorstellungen zu untersuchen. Sie richtet sich weniger auf die wissenschaftliche Erkenntniswahrheit als auf die (teil)gesellschaftliche Geltungswahrheit historischer Überlieferungen, und sie interessiert sich für die Vielschichtigkeit und Wandelbarkeit der Denkmuster, in denen die DDR-Vergangenheit in unserer Gegenwart aufscheint“ (Sabrow 2009: 25).

Dieses Potenzial von Erinnerungsorten ist in den DDR-Nachwendefilmen enthalten. Die Filme können ebenso als Erinnerungsorte gesehen werden, weil sie oft keine Objektivität

vermitteln, sondern in einen speziellen Dialog treten und ihre Denkmuster präsentieren wollen.

Erinnerungsorte sind Orte im übertragenden Sinn und müssen nicht unbedingt sichtbar sein. Ihr markantes Merkmal ist die Thematisierung von kollektiver Erinnerung und die Transformation von Deutungsmustern; damit sind sie Referenten auf Diskurse. Das können Gebäude und Regionen, bekannte und berühmte Personen, politische Verhandlungen, Kunstprodukte, Gegenstände, Speisen oder Mythen und Begriffe sein (vgl. Badstübner-Kitzik 2015: 12). Zudem können diese speziellen Erinnerungs-Konstrukte alt oder neu und je nachdem relativ instabil sein. Badstübner-Kitzig (vgl. 2015 ebd.) und viele andere Autoren machen darauf aufmerksam, dass Erinnerungsorte sich verändern können und sehr manipulierbar sind. Je nach Anforderung in der Gegenwart werden sie herangezogen, denn ihre Interpretation ist subjektiv und kann in aktuellen Diskursen mit Bedeutung aufgeladen werden (vgl. Dobstadt 2015 a): 155). Zudem passiert ihre Deutung nicht aus sich heraus, sondern würde in der Gegenwart ständig neu verhandelt. Erinnerungsorte entstehen deshalb nicht vorbehaltlos, antworten beständig auf vorherige Diskurse und Erinnerungsorte, und sind oft auch, als vermeintlich kollektive Aussage, eng mit Macht verbunden (vgl. Dobstadt 2015 a) 156). Sie sind Konstrukte und wollen mit ihrer Intention Deutungshoheit, über die Geschichte, eine Art Hegemonie unter den Gedächtnissen, erlangen. Diese Deutungshoheit kann aber nur angestrebt werden, weil es außer dem Eigenen noch das Fremde, also andere Perspektiven gibt, die es zu untermauern gilt. Die Deutungshoheit die auf den Betrachter zum Beispiel in einem physischen Erinnerungsort eines Denkmals wirkt, ist laut Dobstadt der Sieg einer Interpretation der Geschichte über die andere(n). In Erinnerungsorten sind deshalb immer Diskurse *über* Geschichte enthalten, die eine Deutung oder mehrere Deutungen hervorgebracht haben (Dobstadt 2015 b) i.D.). Dem Erinnerungsort ist ein Text immanent, ob dieser offensichtlich ist oder nicht, denn etwas wird und will tradiert werden. An ihnen bündeln sich Perspektiven, indem sich eine Deutung als leitendes Muster vermeintlich in ihrer Ästhetik durchgesetzt hat. Hierzu stellt Dobstadt fest, dass das Konzept von Nora unvollständig sei, da das Verhältnis von Erinnerungsort und Sprache nie ganz geklärt werden kann (vgl. Dobstadt 2015 a): 157). Ein geschichtliches Ereignis ist, zeichentheoretisch gesehen, ein gedankliches Konzept, eine Vorstellung. Die Benennung dafür ist ein Wort und damit abiträr. Die Benennung und das Benannte zusammen ergeben das Zeichen und können dann emotional aufgeladen werden. In oder an den Erinnerungsorten wird die Konkurrenz verschiedener Zeichen versinnbildlicht und Kultur damit als sprachliche Konstruktion erkennbar. Ein Wort kann in der Zeichentheorie nämlich unterschiedliche Konzepte haben. Bezüglich der DDR-Geschichte ist damit nicht eindeutig, auf welches Konzept nun verwiesen wird. Oft sind mit einer Benennung spezielle Konnotationen verbunden, die eine Deutung vorgeben und das Konzept damit manipulieren



können. Diese implizite, sprachlich aufgeladene Aushandlung, die die Interpretation und die Bewertung von Geschichte, Gesellschaften und ihr Selbstverständnis prägen, ist am Erinnerungsort abzulesen. In ihm ist der Diskurs, der über die Sprache symbolisiert wird, über die geschichtliche Aushandlung enthalten. In der symbolischen und komplexen Verwendung der Sprache liegt auch das Verständnis eines neuen DaF-Unterrichts, der über das instrumentelle Verständnis von Sprache als bloßen „Outcome“ hinausgehen möchte (vgl. Dobtsadt 2015 b) i. D.) und Sprache in ihrer Mannigfaltigkeit vermittelt. Dobtsadt versteht deshalb unter Erinnerungsorten

„semiotisch vielschichtige und komplexe erinnerungskulturelle Konstrukte [...], in denen sich die im Rahmen von Orientierungs-, Identitäts- und Selbstverständigungsdiskursen ausgetragenen Deutungskonflikte einer Gruppe manifestieren und reflektieren, [...] Kommunikation in ihrer Vielschichtigkeit“ (ebd.).

Mit Blick auf die obigen Ausführungen entspricht das den Zielen des neuen kulturwissenschaftlich orientierten Landeskundeunterrichts in DaF/DaZ. Sprache soll in ihrer Komplexität und zur aktuellen Orientierungstiftung vermittelt werden. Besonders im geschichtlichen Rahmen sind Deutungen oft konstruiert. Der Kampf um die Begriffe und Deutungen ist daher ein Kampf um die Definition von Geschichte und damit auch das, was an den Schulen und Universitäten gelehrt wird (vgl. Mills zitiert nach Dobtsadt 2015 a): 165). Das gilt auch für den Landeskundeunterricht in DaF und in der Auslandsgermanistik. Geschichte ist nicht objektiv und nicht frei von Interpretationen, sondern immer konstruiert und mit den Bedürfnissen einer Gruppe verbunden. Wichtig sei, dass der Fremdsprachenlerner Geschichte in den Erinnerungsorten verstehend bearbeiten könne und dazu ermuntert würde, die Fremdheit einer Gemeinschaft als Lernimpuls zum Verständnis zu nutzen, als sie auflösen zu wollen, denn so würde die Rekonstruktion der „fremden Kultur reflektierbar, sichtbar und zugänglicher“ (Koreik, Roche 2014: 21-22). Besonders bezüglich der DDR-Geschichte sind die Konstruktionen noch nicht standardisiert. Die DDR-Vergangenheit ist aufgrund ihrer zeitlichen Nähe und ihrer aktuellen Deutungs-aushandlung sehr wertvoll für den Landeskundeunterricht DaF, weil an ihrer Aushandlung und Bewertung ersichtlich wird, wie Kultur entsteht. Da das kommunikative Gedächtnis der DDR noch existiert und in Konkurrenz zum nationalen tritt, ist die Identitätskonstruktion der gesamtdeutschen Gesellschaft beobachtbar. Anhand der hier ausgesuchten DDR-Nachwendefilme wird das Ringen der verschiedenen Gedächtnistypen nach Sabrow, die um Bestand oder Hegemonie kämpfen, besonders ersichtlich. Diese kämpfen um das Konzept der DDR und sagen etwas über die gegenwärtige „deutsche“ Gesellschaft aus. Dieser Kampf wird über den gesellschaftlichen Diskurs geführt, also über Sprache, sprich Text und manifestiert sich auch in den DDR-Nachwendefilmen.

Mit dem Konzept der Erinnerungsorte kann das Funktionieren einer Gesellschaft und die Konstruktion der vermeintlich speziellen Kultur für den Lerner über die Sprache dekonstruiert und operationalisiert werden. Dazu muss der oft unsichtbare Text, also die Aushandlung der Deutung, hervorgeholt werden. Für den DaF-Lehrer bedeutet das, eine gut recherchierte, selektive und reduzierte Diskursanalyse, die die gesellschaftlichen Debatten widerspiegelt, die sich mit dem Erinnerungsort beschäftigen. Diese Teilhabe der Lerner am Diskurs macht eine interkulturelle Perspektive obsolet. „Erinnerungsorte eignen sich dafür nicht zuletzt vor allem deshalb, weil [...] sie keine zwingende Perspektivenübernahme des anderen oder eine Harmonisierung erfordern, sondern als symbolische Konstruktionen durchschaubar sind“ (Koreik, Roche 2014: 22). Michael Dobstadt hat in seinem Beispiel der Denkmäler in Berlin und Leipzig verschiedene Schritte zur Entschlüsselung dieser Erinnerungs-Konstrukte vorgeschlagen und folgende Punkte vorgestellt, die die Symbolhaftigkeit der Denkmäler diskursiv erarbeiten (vgl. Dobstadt 2015 b) i. D.):

- Denkmalskultur und –konzepte in Deutschland
- Motive der Errichtung
- Bundesdeutsche Erinnerungskultur (öffentliche Erinnerung bzw. Geschichtspolitik)
- Literarizität der Denkmalsbezeichnung (Doppeldeutigkeiten, implizite Bedeutungen)
- Lesarten / Deutung der Denkmäler (implizite Perspektivenablehnung) und
- öffentliche Debatte (Rezeption)

Aus diesem Vorschlag wird ersichtlich, dass die Denkmäler als Entwurf bzw. Objekt nicht ausreichen, um eine Diskurspartizipation zu erlangen. Sowohl öffentliche Kommentare, die sich zum Nutzen der Denkmäler äußern, als auch die vorwiegend politischen Motive und Beweggründe der Errichtung spielen dabei eine tragende Rolle.

Die hier ausgewählten Nachwendefilme über die DDR können wie ein Denkmal gesehen werden, bei denen die Konkurrenz von unterschiedlichen Deutungen durch eine Analyse der Filme allein nicht ersichtlich wird. Demzufolge können ähnliche Schritte wie Dobstadt sie für die Denkmäler aufgestellt hat auch für die Bearbeitung der ausgesuchten Filme gelten.

Die Bundesdeutsche Erinnerungskultur spielt hier eine ähnliche Rolle und wurde oben bereits beschrieben. Die Motive der Errichtung werden durch die Motive der Regisseure ersetzt. Zudem kann die Literarizität der Filmtitel, die deutende Darstellung und die Rezeption in der Öffentlichkeit, vornehmlich über die Presse, weitere Aufschlüsse über die Deutungs-aushandlung der DDR-Vergangenheit bei den Nachwendefilmen über die DDR geben.

Da es auch in der Kommunikationswissenschaft interdisziplinäre Verflechtungen zur Geschichtswissenschaft gibt, haben das Gedächtniskonzept und die Erinnerungskultur auch hier Einzug gefunden und eigene Konzepte herausgearbeitet, die die Wirkung der Spielfilme



untersucht. Für das Anliegen dieser Arbeit war das sehr hilfreich, weil es an dem Erinnerungsortekonzept in DaF/DaZ-Bereich zahlreiche Überschneidungen gibt, die sich auf eine diskursanalytische Basis stützen und den Vorschlag von Dobstadt explizit auf das Medium Film spezifizieren. Im Folgenden soll das Konzept der Erinnerungsfilme kurz vorgestellt und ein wichtiger Punkt für die spätere Diskursanalyse dieser Arbeit fruchtbar gemacht werden.

## 2.3 Erinnerungsfilme

Im Zusammenhang mit der diskursiven Aufbereitung der Erinnerungsorte von Dobstadt steht auch das von Wodianka und Erll erstellte Konzept der Erinnerungsfilme. Die Frage, welche Bedeutung der Spielfilm für die Erinnerungskultur hat, wird in diesem Konzept ebenfalls auf diskursanalytischer Ebene untersucht.

Die Wissenschaftlerinnen konstatieren einen internationalen Erinnerungsboom im Spielfilm. Kulturelle Erinnerung sei demnach sowohl Leitthema im Film und dieser gleichzeitig Leitmedium der Erinnerungskultur (vgl. Erll, Wodianka 2008: 1). Gerne würde die Vergangenheit im Film als Thema verwendet, trotzdem sei nicht jeder Film auch gleich ein Erinnerungsfilm. Hierzu seien wichtige Akteure und weitere Medien an der Entstehung und Durchsetzung des Erinnerungsfilms beteiligt. In der bisherigen Kulturwissenschaft ist der Film noch nicht sehr populär als Untersuchungsgegenstand. Vielmehr richten sich die Untersuchungen auf die Speichermedien der Hochkultur, die das kulturelle Gedächtnis einer Gesellschaft tradieren und kanonisieren. Ein Film ist laut den Medienwissenschaftlerinnen kein Speichermedium im klassischen Sinne, sondern ein raumgebundenes Verbreitungsmedium, das zur Weiterleitung von Informationen dient. Diese Gedächtnismedien zweiter Art seien auflagenstarke historische Romane, populärwissenschaftliche Bücher, Zeitungen und Zeitschriftensonderhefte (vgl. ebd.: 4). Filme transportierten so „wirkmächtige“ Bilder und Konnotationen über den Globus. „Die Massenmedien schaffen wichtige Impulse und Auslösereize für das kulturelle Gedächtnis, ohne selbst eines zu produzieren“ (Aleida Assmann zitiert nach Erll, Wodianka 2008: 5). Sie regen also zur kollektiven Auseinandersetzung mit der Vergangenheit an oder geben Hinweise auf sie. So wie kulturelle Erinnerung oder Erinnerungsorte nicht aus sich heraus entstehen, sondern „Ergebnis von kommunikativen, sozialen, kulturellen und geschichtspolitischen Interessen“ (ebd.: 5) sind, sind auch Erinnerungsfilme kulturell konstruiert. Eine klassische Analyse der Filme zeige nur das *Wie* der Erinnerung, sage aber nichts über Gehalt und Gebrauch für das kollektive Gedächtnis aus. „Sozialsystemische Aspekte“ wie Sendeplatz, Einschaltquoten, Marketingstrategien, Verleihung von Preisen, öffentliche Diskussionen, die didaktische Aufbereitung der Filme und ihre Verankerung im

Schulunterricht (vgl. ebd.: 6) gingen über den Film hinaus und erweitern die diskursiven Untersuchungen von Dobstadts Konzept der Erinnerungsorte im DaF-Unterricht. Die Untersuchung der sozialsystemischen Prozesse ist für die Bedeutung eines Spielfilms, der Geschichte behandelt sehr wichtig, da sie Aufschluss über seine gesellschaftliche Verankerung geben. Da diese Prozesse selbst medial vermittelt sind, nennt man sie auch „plurimediale Netzwerke“ (Wodianka, Erll 2008: 6). Je komplexer jene seien, desto stärker sei auch die Bedeutung des Films für das kollektive Gedächtnis, denn sie trügen durch Diskussionen in der Presse, Bücher zum Film und der Institutionalisierung in der Schule durch Hefte zur politischen Bildung zur Deutung des Films und die Verbreitung dieser bei (vgl. ebd.). Dadurch verbreiten sich bestimmte Bilder der Vergangenheit und werden für normative Zwecke verwendet. Die Medien müssten in ihrem Zusammenwirken untersucht werden, da sie den Film „präformieren, flankieren, kommentieren und tradieren“ (Wodianka, Erll 2008: 11). Der Film stünde deswegen in einem bestehenden Erinnerungsnetzwerk, welches geeigneten Boden für den Spielfilm bereitstelle oder der Film diese erschaffen könne. Zudem gäbe es „kollektive Lesarten“ von Filmen, die oft im Zusammenhang mit einer Authentizität diskutiert würden. Im Film selbst könnten all diese Wirkungen in der Rezeption auch aufgegriffen werden, was Wodianka und Erll als „Plurimediale Selbstreflexivität“ verstehen (ebd. 15). Ebenso könnte das Scheitern signifikant für einen Erinnerungsfilm sein, wie eine unterschiedliche Rezeption im Sinne einer kulturvergleichenden Perspektive möglich wäre (vgl. ebd.: 15-17). Die plurimedialen Vernetzungen geben essentielle Hinweise zur Bedeutung der Erinnerungsfilme für die kollektive Erinnerung und Reaktualisierung von alten oder Modifikationen bestehender Deutungen, die auf dem Weg ins kulturelle Gedächtnis sind.

„Eine aus erinnerungskulturwissenschaftlicher Perspektive erfolgende Annäherung an den Film muss dieser [plurimedialen] Dynamik methodisch Rechnung tragen – geleitet von einem Medienbegriff, der nicht die Speicherfunktion, sondern die Verbreitungsfunktion akzentuiert und die Prozessualität kultureller Erinnerung berücksichtigt“ (Wodianka, Erll 2008: 18).

Die hier untersuchten Nachwendefilme über die DDR *Sonnenallee*, *Good Bye, Lenin!* und *Das Leben der Anderen* können als Erinnerungsfilme gesehen werden, da sie ohne diese plurimedialen Netzwerke nicht so bekannt hätten werden können bzw. der Debattenverlauf als Resonanzboden günstig zu ihrem Erscheinen war. Ihre Diskussion in Presse, Schule und DaF-Unterricht bezeugen ihren Status im Erinnerungsdiskurs um die DDR-Vergangenheit und sollen für die Diskursanalyse der vorliegenden Arbeit herangezogen werden, um den Lerner bei der Arbeit mit Erinnerungsorten Aufschluss über deren gesellschaftlichen Vernetzung zu geben. Sie können in einer Umsetzung von DDR-Nachwendefilmen als Erinnerungsorte im Landeskundeunterricht DaF als faktisches Hintergrundwissen dienen oder als solches erarbeitet werden.

## 2.4 Nachwendefilme über die DDR als Erinnerungsorte - Konzept zur Analyse

Aus den beiden vorgestellten Konzepten sollen nun geeignete Punkte verwendet und modifiziert werden, um die einzelnen Filme in ihrer Deutung und Bedeutung zu analysieren. Einige geeignete Punkte werden aus dem Konzept von Dobstadt verwendet. Die plurimediale Vernetzung von Wodianka und Erll wird aufgespalten und in verschiedene Schwerpunkte geteilt. Hauptziel ist es, die einzelne Deutung der DDR-Vergangenheit zu filtern, in dem die einzelnen Filme als Diskursbeitrag und Repräsentation eines der Sabrowschen Gedächtnisformen untersucht und Fragmente und Symbole zur dessen Darstellung herausgearbeitet werden, die dem Lerner zeigen, was und wie im DDR-Diskurs gesprochen und wie die einzelnen Deutung visualisiert werden. Gleichzeitig sollen die Filme anhand der Rezeptionen im Diskurs verortet und dieser damit rekonstruiert werden. Es wurden drei Filme ausgesucht, weil sie den Diskurs und dessen Dynamik veranschaulichen und im später vorgeschlagenen Unterrichtskonzept als Filmreihe eine Rolle spielen. Mit dem hier vorgestellten Analysevorschlag soll der Nachwende-DDR-Spielfilm diskursiv mit verschiedenen Schritten aufbereitet werden:

- **Deutung** des Films: Gedächtnisidentifizierung
- **Form** des Films: DDR-Ästhetik und Authentizität
- **Titel-Literarizität**: implizite Verweise und Mehrdeutigkeiten
- **Motive** der Entstehung: Interviews der Regisseure
- Überregionale **Pressediskussion**: Ablehnung oder Affirmation
- **plurimediale Netzwerke** (Quoten, Besucherzahlen, Marketing, Preise, Debatten): gesellschaftliche Vernetzung und Bedeutung, Präformation, Refiguration sowie
- **Didaktisierungen** für den DaF-Unterricht

Eine Kurze Inhaltsangabe führt in den Film ein. Die Filme werden als bekannt vorausgesetzt. Dazu werden sie in ihrer Interpretation mit Hilfe von wissenschaftlichen Rezeptionen untersucht. Wie oben durch Sabrows Ausführungen ermittelt, handelt es sich bei der deutschen Erinnerung an die DDR um drei verschiedene Gedächtnisse. Diese sollen über den Inhalt in seiner Deutung verglichen und identifiziert werden, um in der Formanalyse eine typische Repräsentation dieser Perspektive zu ermitteln. Die Deutung soll über die Filmästhetik genau beleuchtet werden und zeigen, mit welchen stilistischen Mitteln ein bestimmtes Bild der DDR konstruiert wird. Dazu gehört auch die Literarizität des Titels, der gewisse Deutungen durch Konnotationen unterstützen kann. Der Titel soll Bezüge zum Film, zur DDR und zu anderen Diskursen herstellen und die Komplexität von Sprache als Referent von Konzepten verdeutlichen, mit denen sich die Nachwende-DDR-Filme beschäftigen. Die Motive der Regisseure können dominierende Perspektiven ersichtlich machen, auf die der Regisseur meint zu reagieren. Mit Hilfe von Interviews, die eigentlich auch Teil der

plurimedialen Vernetzung sind, wird die Positionierung zu einer dieser Deutungen ermittelt, die künstlerisch manifestiert wird. Auch die Presse wird als Bestandteil der plurimedialen Vernetzung extra betrachtet. Sie spiegeln oft politische Meinungen wieder, die hier stellvertretend für die unterschiedlichen Vertreter der Gedächtnisse stehen. Die Rezeption der Presse zeigt eine Annahme oder Ablehnung der im Film verarbeiteten Perspektive und repräsentiert einen Teil der öffentlichen Diskussion. Damit kann die Presse eine bestimmte Deutung präformieren oder legitimieren. Die Ausführungen zur plurimedialen Vernetzung können dann zeigen, inwiefern der Film über Marketingstrategien, Auszeichnungen und Debatten während der Veröffentlichung zur Distribution in der Gesellschaft beigetragen und die Filme populär gemacht haben, so dass eine feste Deutung damit institutionalisiert werden konnte. Anhand dieses Konzepts, das für alle drei Filme in ihrer chronologischen Veröffentlichung angewandt wird, soll die DDR-Debatte rekonstruiert werden und die Aushandlung der Perspektiven um den Einzug ins kollektive Gedächtnis ersichtlich sein. In diesem Sinne wird der DDR-Nachwendefilm als solcher mit den drei ausgewählten Beispielen als Repräsentant des Erinnerungsortes DDR gesehen und für eine DaF-Landeskunde aufgearbeitet. In einer Schlussbetrachtung werden die Ergebnisse zusammengefasst und ein derzeitiger Debattenstand über den letzten und aktuellsten Film *Als wir träumten* ermittelt.

Die Didaktisierungen zu den einzelnen Filmen, die ein markantes Merkmal der plurimedialen Vernetzung sind, werden in Kapitel 4 gesondert betrachtet, weil sie für die vorliegende Arbeit speziell auf ihren landeskundlichen Einsatz geprüft werden sollen. Sie sind jedoch Bestandteil der Diskursanalyse, da sie bestehende Deutungen über den DaF-Unterricht international transportieren und Teil des Diskurses sind.

### **3 Filme im DDR-Diskurs**

Es gibt zahlreiche Nachwende-Filme über die DDR, die alle Genres und Themen besetzen und unterschiedliche Interpretationen vom ehemaligen sozialistischen Staat überliefern. Trotzdem sind es nur wenige, die im Gedächtnis der breiten Öffentlichkeit geblieben sind, Relevanz in den Geisteswissenschaften besitzen und den Eingang in die Schulbildung gefunden haben. Vor allem die signifikante Verbreitung durch regelmäßige Ausstrahlung im Fernsehen ist ein wichtiges Indiz für die Verankerung im kommunikativen und kulturellen Gedächtnis, da die deutsche Gesellschaft eine stark medial beeinflusste ist.

Knapp die Hälfte der deutschen Haushalte besitzt derzeit einen Fernseher, wobei die Tendenz gar in Richtung mehrerer Geräte pro Haushalt geht (vgl. Statista: o.A.). Damit sind die Kontinuität von Bildern und eine stetige Vermittlung der Deutungen über die DDR

möglich und können sich ins öffentliche Bewusstsein und in die private Sphäre drängen. Mit Aleida Assmanns Worten kann Geschichte so beständig „kommemoriert“ (Assmann 2014: 65) und durch die unbeschränkte Verfügung per DVD und im Internet zu einer rituellen Handlung werden. Gibt man in die Suchmaschine Google „Filme über die DDR“ ein, fällt sofort auf, welche Filme es in den Kanon der Massenmedien geschafft haben. Der Nachrichtensender N24 zählt fünf Filme in seinem Onlineportal über „Die besten Filme über die DDR“ (N 24 2014) auf. Die Überschrift „Sonnenallee & Co“ verweist bereits auf einen Klassiker. Neben diesem werden auch *Good Bye, Lenin!*, *Das Leben der Anderen*, *Bornholmer Straße* und *Jenseits der Mauer* aufgeführt. Die Fernsehzeitung TV Spielfilm kürt unter „Die zehn besten Mauer-Streifen“ ebenfalls die drei hier untersuchten DDR-Nachwendefilme (Schulze 2010). Besonders die ersten zwei *Sonnenallee* und *Good Bye, Lenin!* brachten im journalistischen Diskurs den „Neologismus Ostalgie“ hervor (vgl. Lange 2005). Die dadurch einsetzende Verklärung und scheinbar einseitige Erinnerung an die DDR war nach Kathrin Lange eine Kompensation des unwiderruflichen Verlusts von vielen ehemaligen Institutionen, Hierarchien und kulturellen Werten, die nostalgische Züge und Mythen hervorbrachte (vgl. Lange 2005.). Durch den Erfolg der beiden Filme erreichten ehemalige Ostprodukte immense Popularität. Nach dem internationalen Erfolg von *Good Bye, Lenin!* durchdrang die Ostalgiewelle endgültig die Massenmedien, so dass zahlreiche TV-Shows, Dokumentationen und Mottopartys diesem Trend folgten, jedoch von vielen Seiten auch erhebliche Kritik ernteten. Durch die Kommerzialisierung wurde das Arrangementgedächtnis auf das Phänomen Ostalgie reduziert. Laut Lange sind solche medialen Ostalgie-Diskurse „postmoderner Mainstream mit einer kollektiven Erinnerungsproduktion, die dem postmodernen Erinnern entspricht“ (ebd.). Aufgrund des Ausmaßes fanden die Spielfilme auch auf wissenschaftlicher Basis ihre Anerkennung. Vor allem Literatur- und Geschichtswissenschaftler haben sich mit der filmischen Verarbeitung der DDR beschäftigt und bekräftigen, dass die hier analysierten DDR-Nachwendefilme die ersten öffentlichen und publikumswirksamen Beiträge zur DDR-Erinnerung und damit zum Beispiel schneller als die Literatur waren (vgl. Gansel 2009: 40). Die Spielfilme provozierten die Gesellschaft und ihre Diskussion um eine visuelle Bewertung der DDR-Geschichte, denn sie stimmten bis dato nicht unbedingt mit den wissenschaftlichen und erzieherischen Bildern überein (vgl. Lindenberger 2006: 353). Grund hierfür ist die Diskrepanz zwischen dem nationalen und kommunikativen Gedächtnis. Mit *Das Leben der Anderen* wurde erneut das Diktaturgedächtnis revitalisiert und fand mit der Auszeichnung des „Oscars“ eine Art Anerkennung dieser Perspektive. Während *Sonnenallee* und *Good Bye, Lenin!* die DDR „verlachen“ und in einer „travestiehaften Überzeichnung“ darstellen (Gansel 2009: 41), ist mit *Das Leben der Anderen* ein Film produziert worden, der die traumatischen Begebenheiten fokussiert. „Das Leben war nicht durch ständige Unterdrückung

gekennzeichnet, wohl aber durch etwas, das zerstörerischer sein kann, die beständige 'Einübung im Verrat'" (Gansel 2009: 41).

Laut Lindenberger sind diese medialen Verarbeitungen für die Zeithistoriker deshalb von besonderem Interesse, da sie Dokumente einer Integration der DDR in die Medienkultur seien und indirekte Wirkungen auf die eigene wissenschaftliche Praxis hätten (vgl. 2006: 353). Sie gaben durch diese Beachtung Anstöße zur damaligen Debatte und kurbelten eine intensive gesellschafts- und kulturhistorische Forschung an. Die deutsche Film- und Medienbewertung vermerkte alle drei Klassiker mit dem „Prädikat besonders wertvoll“ (vgl. [fbw-filmbewertung.com](http://fbw-filmbewertung.com): o.A.) und die Bundeszentrale für politische Bildung gebührt ihnen rege Aufmerksamkeit durch Artikel und Unterrichtsmaterial.

Warum kollidieren sie aber teilweise mit vielen wissenschaftlichen Ergebnissen, können selten Anspruch auf Authentizität erheben und sind trotzdem so wirksam? Nach Gansels Meinung hängt der Grund für die Popularität der Filme mit dem Erinnern allgemein zusammen. Die menschlichen Erinnerungen könnten „keine wirklichkeitsgetreuen Abbilder des Vergangenen schaffen“ (ebd.: 41). Es sei

„immer nur eine teilweise, unvollständige, ja mitunter eine deformierte Re-Konstruktion der Vergangenheit möglich. Der zeitliche Abstand zwischen 'realer Vergangenheit' und dem aktuellen Moment, in dem diese erinnert wird, führt dazu, dass die früheren Geschehnisse aus dem Blickwinkel der Gegenwart für das erinnernde Individuum von größerem Gewicht sind“ (ebd.).

Wie im Theorieteil ausgeführt, ist die Erinnerung an die Gegenwart gebunden, weil die Identität gestärkt werden soll. Die Komödisierung der ersten beiden Filme schien also zu dem Zeitpunkt notwendig für die Bedürfnisse der Ostdeutschen zu sein. Deswegen wird in den ersten Filmen keine alternative oder richtigere historische Darstellung angestrebt, sondern durch die Überzeichnung vor allem des Alltagslebens der Fokus weg vom staatlichen System zur gesellschaftlich-privaten Ebene gerichtet, die das Leben im System nicht verherrlicht, sondern verteidigt. *Das Leben der Anderen* konzentriert sich wiederum nur auf die Stasi, beleuchtet das politische System und verleugnet ein würdiges Leben in der DDR. Damit sind alle Filme selektiv und stereotyp in ihrer Geschichtsdarstellung, da die Regisseure nur vorhandene Bedürfnisse der Erinnerung aufspüren oder sich damit identifizieren, also die Perspektive einer Gedächtnisgruppe künstlerisch verarbeitet werden und nur eine Facette der Vergangenheit beleuchten. Ralf Schenk, der das Erbe der DDR im Kino analysiert hat, macht mit einem Zitat von Brussig auf die Konstruktion und den Anspruch des Kinos aufmerksam, demnach es „weniger für eine differenzierte, historisch gerechte Sicht zuständig als für Tränen des Lachens und des Weinens“ ist. „Das Erzählen für die große Leinwand würde erst schön durch Dramatisierungen, Zuspitzungen, Verkürzungen und Verfälschungen“ (Brussig zitiert nach Schenk 2009). Das bedeutet, dass

alle drei behandelten Filme keine formale Landeskunde oder interkulturelle Kompetenz im Sinne einer homogenen Kultur vermitteln können, auch wenn sie oder ihre Befürworter den Anspruch der Authentizität für sich beanspruchen möchten. Die Filme verweisen vielmehr auf einen gesellschaftlichen Diskurs, der sprachlich und filmästhetisch verschlüsselt und in der folgenden Diskursanalyse aufgeschlüsselt und offen gelegt werden soll. Um die Aushandlung einer standardisierten Perspektive für das kulturelle Gedächtnis zu operationalisieren, eignen sich die drei Klassiker *Sonnenallee*, *Good Bye, Lenin!* und *Das Leben der Anderen* ideal, um den damaligen DDR-Vergangenheitsdiskurs zu rekonstruieren. Aufgrund ihrer zeitlichen Besonderheit und der großen Resonanz in Deutschland bekamen die Filme auch internationale Anerkennung und besitzen mittlerweile große Popularität in den Klassenräumen der deutschen Auslandsschulen, der Auslandsgermanistik und in den Goethe-Instituten der Welt, wo sie auch regen landeskundlichen Einsatz finden.

Der vierte hier analysierte unbekannte Film *Als wir träumten* ist ein Beispiel für die zahlreichen anderen Produktionen der letzten fünf Jahre, die sich auf eine distanziertere und individuelle Art der DDR nähern und die Debatte um die DDR als abgeflaut erscheinen lassen. Er stellt daher eher ein Resümee dar und soll die Frage diskutieren, ob sich ein Deutungsmuster der DDR bereits im kulturellen Gedächtnis durchgesetzt hat.



### 3.1 Sonnenallee

*Der 17-jährige Micha, seine Kumpels und sein bester Freund Mario leben am kürzeren Ende der Sonnenallee in Ost-Berlin. Während Mauertouristen aus dem Westen das komische Leben dort begaffen, versucht Micha - davon unbeirrt - seine Jugend auszuleben und die hübsche Miriam zu erobern. Die Jungs hören verbotene westliche Rockmusik, feiern Partys und diskutieren über einen NVA-Eintritt. Sie finden ihre eigene Art der Rebellion im beengten Ost-Alltag und geben sich ihren Träumereien hin. Zwischendurch kommt Michas Onkel Heinz regelmäßig aus West-Berlin, schmuggelt beliebte Ware und Michas Mutter plant einen Fluchtversuch in den Westen. Micha fälscht der systemkritischen Miriam zu*



Abb. 1: Filmplakat Sonnenallee, 1999

*Liebe Tagbücher und erobert bald ihr Herz, während sein Freund Mario sich für den verpönten NVA-Dienst meldet. Sowohl Michas Mutter scheitert an ihrer Flucht als auch Michas und Wuschels Begehren nach einer echten Rolling Stones Platte zerplatzt. Von den täglichen Schikanen und Mangelverhältnissen in der DDR lassen sich Micha und seine Freunde jedoch nicht abhalten und bieten dem Zuschauer eine bunte Satire auf den Ost-Alltag.*

#### Deutung: Arrangementgedächtnis

*Sonnenallee* ist eine Filmkomödie über die DDR in Ostberlin der siebziger Jahre. Der Regisseur Leander Haußmann hat das Drehbuch gemeinsam mit Thomass Brussig, dem Autor des postum erschienenen Romans „Am kürzeren Ende der Sonnenallee“, entwickelt. Sowohl der Roman als auch der Film erschienen im Jahr 1999. Beide Künstler sind in der ehemaligen DDR geboren und aufgewachsen. Nach der 2. Enquêtekommission zu den Folgen der SED-Diktatur und der Errichtung der Bundesstiftung zur Aufarbeitung 1998, die das öffentliche Bild der DDR als Diktatur dominierten, kommt mit *Sonnenallee* vor der Jahrtausendwende erstmals ein Film in die deutschen Kinos, der ein verklärtes und positiveres Bild der DDR zeigt und künstlerisch die DDR-Debatte um eine differenzierte Aufarbeitung der DDR-Vergangenheit anregte. Laut Brussig war der Film von Beginn an als „Pupertätsmärchen“ geplant, bei dem Westler neidisch werden sollen, dass sie nicht in der DDR leben durften“ (Brussig zitiert nach Schenk 2009). Dieser Kommentar verweist auf eine geteilte Meinung über die DDR um die Jahrtausendwende, die nicht mit der bis dato vorherrschenden Meinung über eine negative DDR der Unterdrückung und des Unrechts



einherging. Er ist ein Hinweis auf die Position der Ostdeutschen, die eine Geschichte von oben bemängelten und ihre Identität in Gefahr sahen. Bis dahin gab es offensichtlich auch im Film ein homogenes, graues, tristes öffentliches Bild der DDR, welches korrigiert und positiviert werden sollte. Um den besagten Neid bei den vorurteilsbehafteten Westlern zu erzeugen, konnte *Sonnenallee* mit einer überspitzten Darstellung einer bunten und schrillen DDR provozieren.

Laut Thomas Lindenberger, gelang dem Filmteam der kontroverse Erfolg, weil sie mit dem albernen Umgang der DDR-Bewertung Neuland betrat und damit zur „beginnende[n] Auflösung jener Stereotypen veröffentlichten Redeweisen über die DDR, an die man sich als Vertreter einer kritisch-differenzierenden Sozial- und Alltagsgeschichte der DDR schon resigniert gewöhnt hatte“ (Lindenberger 2000: 87), beitrug. Der Film erzählt die DDR-Vergangenheit als „ein Spannungsverhältnis zwischen Generationen, das existenziell mit der Mauer [...] verflochten ist“ und „den absurden Alltag unter Honecker aufs Korn“ nimmt (Lindenberger 2006: 353). Nach Lindenberger konnte der Film so erfolgreich sein, weil er Wirkliches und Künstliches vermischt und mit realistischen und phantastischen Elementen eine Geschichte erzählt, die nicht hauptsächlich der DDR als politisches System Interesse schenkt, sondern konkrete, in ihr lebende Menschen in den Mittelpunkt rückt. Vielmehr verwende Haußmann für seine Geschichte die Bruchstellen und Distanzen des DDR-Alltags (vgl. ebd.: 354). Damit entzieht sich der Film einer einseitigen Bewertung der DDR als Staat und dient der Unterhaltung und Darstellung einer pompösen Alltagsinszenierung.

Protagonist des Spielfilms ist der 17-jährige Micha, der in den frühen 1970er Jahren mit seinen Freunden das Gymnasium besucht und verbotene (West)Rockmusik hört. Sein typischer DDR-Alltag mit den Pflichten und Träumen werden dargestellt. Der Zuschauer erhält einen privaten Einblick in sein Leben, das, wie für die über die Mauer gaffenden Westdeutschen, als ferne, eingesperrte und exotische Welt erscheint. Der Plot zeigt keine Harmonie, sondern die „systemspezifischen Spannungslinien der Gesellschaft“ (Lindenberger 2006: 354). Gemeint sind hier das Verhältnis zum Westen, das Verhältnis der Generationen untereinander und die Beziehung von Bürger und Staat.

*Sonnenallee* ist eine Ich-Erzählung. Die Details in Michas Leben beziehen sich auf den überzeichneten Alltag der DDR mit einem gleichbleibenden, mageren Angebot von Waren, Ausweiskontrollen und Mauertouristen (vgl. Lindenberger 2006: 355). Sein Schicksal bestehe darin, dass er diese Begebenheiten ignoriert, da sein Hauptaugenmerk auf der hübschen systemkritischen Miriam liegt. Michas Clique rebelliert mit der Beschaffung und dem verbotenen Konsum von Rockmusik gegen die Verbote des Regimes, debattiert über den Einzug in die NVA und verhöhnt die Repräsentanten des Systems. Ihre Loyalität zum Staat wird mit einem deutlichen Desinteresse gezeichnet. Weiterhin wird die Familie von Micha vorgestellt, die ihren eingeschränkten Alltag auf humorvolle Weise bewältigt.

Lindenberger sieht die Stärke in der Geschichte vor allem zum Ende hin als „Traum einer kollektiven Grenzüberschreitung in der umgekehrten Richtung: die Politisierung des Privaten als Befreiung aus dem Gefängnis DDR“, denn die letzte Szene, die alle Protagonisten gen Westen tanzend zeigt, verschränke Wirklichkeit und Vorstellungskraft der damaligen Jugendlichen (ebd.: 356-358).

Reiht man den Film in den damaligen Diskurskontext ein, stellt er die Perspektive des Arrangementgedächtnisses dar. Das Gedächtnis wird in seiner Komplexität vorgestellt und erstmals visuell verarbeitet. Besonders die nachträglichen Interpretationen sehen im Film ein Spiel mit dem „doppeldeutigen Wesen von Ostalgie“, denn auf der einen Seite führe er zu der Normalisierung der ostdeutschen Erfahrungen, die sich wie im Westen an die Nostalgie der 70er Jahre erinnert, zum anderen würde die Ostalgie-Lesart durch eine „ironische Überkodierung“ unterdrückt und damit zur Distanz zu diesem Trend gezwungen (vgl. Lange 2005). Damit wird auch ersichtlich, wie schwierig die Bezeichnung Ostalgie (als reine Produktfixierung) ist, da sie nur eine Facette des Arrangementgedächtnisses darstellt. Der Film zeigt die Differenzen dieser (ostdeutschen) Vertreter im kommunikativen Arrangementgedächtnis auf, das sich wiederum in unterschiedliche soziale Gruppen, sprich nach Assmann „Generationen“ teilen, die in einem Spannungsverhältnis stehen und im Film dauerpräsent sind, denn während sich die ältere Generation vom System abwendet, versucht die Jugend das Beste daraus zu machen. Die DDR wird nicht nur in Ost und West unterschiedlich erinnert. Die meisten Geschichtsdarstellungen seien zuvor schwarz-weiß gewesen,

„wenn Extremisten beider Seiten zur Feder greifen, oder grau in grau, bestenfalls melancholisch anmutende Pastelfarben, wenn Autoren sich gezielt um differenzierende ‘Sachlichkeit’ bemühten. Doch Melancholie ist die Sache der Sonnenallee-Macher nicht. Sie - Jahrgang 59 und 65 - repräsentieren unzweideutig jene jüngere Generation ehemaliger DDR-Bürger, für die die DDR vor allem das war, was man selbst daraus machte“ (Lindenberger 2000: 94).

Diese junge Generation der ehemaligen DDR präsentiert eine nostalgische Erinnerung, die jedoch nicht unkritisch reflektiert, sondern gerade durch das kollektive Hintergehen des Systems provoziert. Die Regisseure gaben damit den Anstoß zu einer Mehrdimensionalität der Deutungen über die DDR-Vergangenheit und kritisierten indirekt die bis dahin westdeutsche eindimensionale Perspektive auf das System und seine Machthaber. Im Zuge dessen hatte der Film die Geschichtspolitik und das nationale Gedächtnis entlarvt.

### **Form: schrille DDR-Ästhetik**

Die filmischen Mittel konstruieren ein DDR-Märchen. Unterstützt wird die erzählende, märchenhafte Darstellung durch die Off-Kommentare von Michael, die gleichzeitig eine ironische, subjektive Erzählweise erzeugen und damit sehr schnell in das Genre der

Komödie einführen. Lange bezeichnet den Film sogar als „groteske Komödie“ bzw. „Pastiche“<sup>9</sup> (Lange 2005). Zudem wird mit den Kommentaren von Micha dem Zuschauer signalisiert, dass es sich um seine subjektive Sicht und nicht um eine allgemeingültige handelt, welches die Konstruktion der Geschichte unterstreicht. Im Film werden zahlreiche DDR-Symbole verwendet, die vom geteilten Berlin, der Mauer, über die SED und FDJ bis hin zur Kleidung und Einrichtung reichen. Die DDR-Ikonografie wird auf die Spitze getrieben und damit selbstironisch und demonstrativ künstlich dargestellt (vgl. Lange 2005). Die Über-Inszenierung ist ein wesentliches Merkmal des Films. Er leistet damit indirekt Kritik an jeglicher authentischen Darstellungsweise von DDR-Geschichte und signalisiert jugendlich-verträumtes und idealisiertes Erinnern. Das Bunte und Schillernde streicht außerdem den „Eigensinn“ der DDR-Bürger hervor, die das Leben in der Diktatur der SED auf individuelle Art mit ihren Grauzonen bewältigten (vgl. Lindenberger 2006: 360). Der ironische Erzählstil verhindere eine Zurechtweisung der bisherigen Geschichtsschreibung, sondern fordert Respekt für die Protagonisten und ihre Erinnerungen über Musik, Liebe, Clique und Autoritätenkonflikte, fernab des Herrschaftssystems (vgl. ebd.: 357) und damit stellvertretend für die ehemaligen Bürger der DDR. Trotzdem ist der Film auch ein politischer, da er mit den Anspielungen auf die Routinen des Systems Leerstellen für die individuelle Erinnerung bereitstellt. Er ist ein Film über den Realsozialismus und seine Folgen. Die Absurdität und „Karnevalisierung“ ermöglichen es dem Zuschauer, die DDR nachträglich zu durchschauen und zu reflektieren, „denn das Lachen über etwas bedeutet meist die schärfste Kritik“ (Lange 2005). Deswegen bleiben auch die Charaktere relativ konturlos. Die Handlungen sind voraussehbar; das Happy End ist zu erwarten. Zudem spielt die Popmusik eine tragende Rolle, die zwar die Überzeichnung verstärkt und unterlegt, aber auch intertextuelle Momente ermöglicht. Lindenberger sieht in der rückwärtsgerichteten Kameraeinstellung, dem Herauszoomen aus dem Grenzgebiet, das mit einer Farblosigkeit von bunt zu braun einhergeht und mit dem Protestlied von Nina Hagen (Du hast den Farbfilm vergessen) die Intention des Films. Hatte Hagen das Lied gegen den grauen DDR-Alltag verfasst, wird diese Parole auf den derzeitigen DDR-Diskurs überführt, der bis 1999 „einseitig, grau oder pastellig-melancholisch“ war (Lindenberger: 359). Mit Hilfe des Liedes wird die Parole an den (westdeutschen) Zuschauer gerichtet, Farbe, sprich Mehrdimensionalität in die DDR-Geschichtsschreibung zu bringen und die ostalgischen Erinnerungen vieler Ostdeutschen zu akzeptieren. Gleichzeitig karikieren die Regisseure die Ostalgie.

### **Titel – Literarizität: Sonne, Glück und Freude**

Bereits im Titel wird auf den Erinnerungsort der Sonnenallee in Berlin verwiesen. Diese Straße gehörte sowohl zum Osten als auch zum Westen des Vorwende-Berlins, die mit dem

---

<sup>9</sup> Moderne Parodie (vgl. Lange 2005)

Standort der Mauer symbolisch auf die ideologische und räumliche Trennung der ehemaligen deutschen Staaten und damit auf die gesamte Situation von der Entstehung der deutschen Trennung bis zur Wiedervereinigung referiert. Obwohl die Filmhandlung im kürzeren, östlichen Teil der Straße spielt, suggeriert die einfache Bezeichnung Sonnenallee nicht unbedingt auf einen Teil deutscher Geschichte, die hier physisch zum Ausdruck kam und dadurch bekannt geworden ist. Der Titel *Am kürzeren Ende der Sonnenallee* dagegen reduziert die geschichtlichen und politischen Assoziationen auf den eindeutigen östlichen Teil und nimmt damit vorweg, dass es sich um eine Geschichte in Ostdeutschland handelt. Die Komposition Sonnenallee gibt keine expliziten Konnotationen an. Lexikalisch gesehen wird mit Sonnenallee jedoch eine positive Situation als Konzept konstruiert, die an idyllische, freie, vielleicht sogar romantische Natur im Sinne von Sonne-Licht und Allee als Bäume-Leben, die in Kombination eine gewisse Ästhetik erzeugen, die kaum politische oder negative Assoziationen zulassen. Zudem könnte man meinen, es gäbe eine Straße, in der immer die Sonne scheint, in der metaphorisch gesehen alle Menschen glücklich sind. Trotz der damaligen negativen Deutung über die DDR wird mit dieser Art der Konnotation auf einen positiven Aspekt in der Diktatur verwiesen und die Deutung damit provoziert. Zudem ist der Titel sehr prägnant und nur mit einem Wort besetzt, was wie ein Statement im Diskurs wirken könnte. Der Titel lässt Mehrdeutigkeiten zu, die die gesamte Intention des Films vorab beeinflussen. Eine erneute Analyse nach dem Film verdichtet die Konnotationen und politisiert den Film gleichzeitig.

### **Motive: „harmlos genug“**

In einem Spiegelinterview von 1999, kurz nach Erscheinung des Kinofilms, hob der Autor Thomas Brussig hervor, dass der Film keinen Anspruch auf Authentizität erhebe, sondern die DDR zeigt, „wie sie gern erinnert wird“ (Brussig zitiert nach Hage 1999: 255). Er habe zehn Jahre nach dem Mauerfall bemerkt, dass die Ostdeutschen die DDR nicht vergessen wollten und sie sich über ihre Profanitäten am besten erzählen lasse. Für ihn beinhalte der Stoff von *Sonnenallee* „etwas Krampflösendes [...] ein Friedensangebot an die DDR“ (ebd.: 257). Die unzähligen Mottopartys zum Jubiläum seien für ihn keine wirkliche Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und sehr unpolitisch. „Die DDR war immer noch harmlos genug, so dass heute mit ihren Symbolen halbwegs unschuldig Party gemacht werden kann“ (ebd.: 257). Damit stellt er sich gegen ein politisch inszeniertes Diktaturgedächtnis und macht auf eine einseitige Darstellung und deren Hegemonie deutlich.

In einem Interview von 2012 mit dem Autorenmagazin *Magda* äußert sich Leander Haußmann zu der Entscheidung die DDR als Komödie zu verfilmen. „Als wir [...] ‘Sonnenallee’ konzipiert haben, war klar, dass das ein Film werden sollte, der das als

Tragödie gescheiterte Thema DDR unter die Leute bringt" (Haußmann zitiert nach Bauer 2012). Die DDR sollte für ihn nicht verherrlicht, sondern über ein spezielles Genre verdaut und reflektiert werden. Er nimmt zudem als ehemaliger Ostdeutscher, dessen Vater Berufsverbot erlitt, Bezug auf das gegenwärtige Geschichtsbild der DDR.

„Nichtsdestotrotz stelle ich mit großem Bedauern fest, dass mittlerweile ein Osten entstanden ist, wie ihn der Westen gern hätte: die DDR als brutale und kompromisslose Diktatur, die die Menschen unglücklich und depressiv gemacht hat und in der es nichts zu lachen gab [...] So war's halt nicht. Auch wenn es die Geschichtsschreibung vielleicht gerne so hätte. [...] Die DDR war mehr als diese schlichte Metapher auf Diktatur. Sie bestand nicht nur aus Stasi und Verfolgten, sondern da war noch etwas dazwischen. Und dieses Etwas machte 90 Prozent der Bevölkerung aus." (ebd. 2012).

Damit kritisiert er das nationale offizielle Gedächtnis, welches sich anscheinend bis 2012 durchgesetzt hat und bestätigt die Motivation eine andere Perspektive zu zeigen. Eine weitere Aussage verdeutlicht jedoch die Instabilität dieses nationalen Gedächtnisses und macht dem DaF-Lerner auf die stetige Rekonstruktion von Geschichte deutlich. Auf die Frage nach der Anerkennung seiner Filme, beschwert sich Haußmann über die Kritiken, die er ertragen musste. „Was hat man da auf mich eingeschlagen [...] Ein Regisseur muss sich sagen: Die Zeit ist der beste Zuschauer [...] Es gibt so viele Beispiele extremer Fehltritte, die erst die Zeit korrigiert hat" (ebd. 2012). Mit den Aussagen von Brussig und Haußmann werden eindeutige Positionierungen gegen das Diktaturgedächtnis und für das Arrangementgedächtnis gemacht.

### **Presse: Ablehnung**

Trotz der erheblichen Resonanz fiel der Film vor allem im Feuilleton durch. Ralf Schenk, Filmpublizist, vermutet einen deutschlandweiten Kinoerfolg aufgrund der nostalgischen Erinnerung an die Jugendzeit, bekräftigt aber auch, dass es sich hierbei um „eine der letzten filmischen Entäußerungen der deutschen Spaßgesellschaft" handelt, deren „Erkenntnisgewinn [...] gegen Null tendierte" (Schenk 2005). Claus Löser vom *film-dienst* empört sich über den „sehr, sehr schlechten Film" als eine „respektlose, urkomische Geschichtsparodie", deren Witze als „billige Schadenfreude" funktionierten. „‘Sonnenallee' stellt Geschichtsrecycling im Zeitalter der Event-Kultur dar, ein Film ist das eigentlich nicht" (Löser 1999). Neben der Kritik an der Art der Erinnerung, die Vergangenheit für schlechte Komik missbraucht und Geschichte nicht dazu nütze eine Reflektion zu ermöglichen, wird auch die Authentizität angezweifelt. Die DDR erscheine nun „aus Sekundärstoffen", „als Fake, aus Pappmauer und Blendfassaden recycelt"; „der Osten als Puppenstube" (Peitz 1999) oder als unkritischer „Pop" (Hermann 1999). Die *FAZ* unterstreicht mit ihrer Kritik den Hauptgedanken der Presse:

„Leander Haußmann hat der Komik zuliebe die Poesie der Geschichte verraten und sich dann doch noch für zwei Minuten an der Tragödie versucht [...], aber es ist ein weniger gelungener Film als erhofft. Zu atemlos reiht er die Skurilitäten aneinander“ (Platthaus 1999).

Die Begeisterung hält sich in Grenzen, weil es sich anscheinend um eine zu unpolitische Erinnerung handelt, die keine Abrechnung mit der DDR erwirkt. Es scheint als würde das Genre der Komödie bzw. die Erinnerung an die DDR über Humor, egal wie gut er von Haußmann getroffen und umgesetzt wurde, nicht für die öffentliche Darstellung akzeptiert. Man könnte sogar vermuten, dass sich in allen negativen Kritiken ein Diktaturgedächtnis empört, welche eine adäquate Darstellung der Geschichte und eine Bewältigung dieser für ein demokratisches Geschichtsbewusstsein fordert bzw. vermisst. Der *Cicero* räsoniert im Jahre 2009:

„Können beide Seiten über dieselben Witze lachen? Kann es also (massentaugliche) Filme geben, die weder auf Kosten der Wahrheit noch auf Kosten einer der beiden Seite gehen? [...] Es lauert die Frage, warum es die DDR so nicht mehr gibt, wenn sie doch eigentlich so ganz nett war, es lauert also die Banalität. Kein Wunder, dass ‚Sonnenallee‘ keine grundlegenden Debatten losgetreten hat“ (Diesselhorst 2009).

In diesem Sinne gleicht sich die Kritik mit der offiziellen Darstellung der DDR von 1999. Eine hegemoniale Sichtweise verbietet eine massentaugliche Komik und nimmt den Film nicht ernst. Zwar erhielt das Buch *Am kürzeren Ende der Sonnenallee* weitaus mehr Respekt, doch wurde auch hier vom *Spiegel* die fehlende Tiefe und eine umfassendere Darstellung von der deutsch-deutschen Geschichte vermisst (vgl. Hage 1999: 254). Wenige andere positive Kritiken, heben genau diese unernste Inszenierung hervor:

„Haußmanns Kunststück besteht darin, zehn Jahre nach dem Mauerfall nicht noch mal mit einer Jammer-Arie über den Unrechtsstaat DDR zu langweilen, sondern sich Zeit und Herz zu nehmen für die Schilderung einiger ganz gewöhnlicher Jung-Ossis“ (Wellershoff 1999).

Diese Reaktionen sind symptomatisch für die damalige Debatte und verdeutlichen dem Lerner den Konkurrenzkampf der Perspektiven und die Positionierung der dominanten Medien.

### **Plurimediale Netzwerke: Refiguration im TV und Debatten**

Die offizielle Ankündigung des Films kann bereits als Provokation der bisherigen Geschichtsverbreitung über die DDR verstanden werden. „Es wird Zeit, daß man darüber spricht, was die DDR noch war außer Mauer, Stasi und Zentralkomitee“ (Cooke zitiert nach Lange 2005). Auch der Trailer beginnt mit den Worten „Es war einmal im Osten...“ (vgl. youtube 2015), aus dem geschlossen werden kann, dass die bisherigen Märchen über die



DDR nicht stimmen, gleichzeitig durch die bekannte Phrase jedoch ein neues Märchen vorgestellt wird. Mit diesem Marketing wurden anscheinend viele Zuschauer erreicht. Bis 2003 sahen 2,6 Millionen Menschen den Film. Er steht damit auf der Liste der besten deutschen Filme auf Platz 45 (vgl. Barth 2005: 54). Außerdem erhielt er 1999 einige Preise, darunter den Deutschen Drehbuchpreis des Staatsministers für Kultur und Medien für das beste Drehbuch, den Deutschen Filmpreis in Silber für „Bester Spielfilm“ und in Gold für „Bestes Bühnenbild“, sowie den Bogey, Cinema-Jupiter und zwei amerikanische Awards (vgl. Lange 2005). Damit wurde das Arrangementgedächtnis teilweise legitimiert oder zumindest anerkannt. Die Präsenz des Films in den Medien, vor allem auf dem damaligen sehr bekannten Musiksender MTV, wurde zudem mit dem Filmsong „The Letter“, der von den Hauptdarstellern gesungen wurde, unterstützt und konnte sich und die Darsteller so noch populärer machen (vgl. Wellershoff 1999). Die zahlreichen Mottopartys und TV-Shows die im Zuge des Filmerfolgs von den bekannten Sendern wie RTL entstanden, referierten implizit auch ständig den Film *Sonnenallee* (vgl. Lange 2005).

Nach Erscheinen des Films traten Haußmann und Brussig eine Debatte los, die sich um die „Verunglimpfung der Opfer des DDR-Regimes und der Verharmlosung der SED-Diktatur“ drehte und bei der die DDR-Opfer-Organisation „Help e.V.“ Anzeige gegen die Künstler erstattete, weil die Opfer, die gegen das kommunistische Regime gekämpft hatten, ihre Würde in der Nichtbeachtung im Film verletzt sahen (vgl. Decker 2000). Die anhaltende Politisierung des Films, die hier massiv in den Vordergrund trat, spricht für eine Brisanz in der Debatte, die über den Film öffentlich wurde. Diese ablehnende Haltung der Opfer, die eine Komödie über die DDR nicht duldeten, zeigt sich auch in einigen Didaktisierungen, die den Film für eine Verharmlosung der DDR instrumentalisieren. Durch die Opferdebatte blieb der Film jedoch länger präsent.

Das Erscheinen von *Sonnenallee* erfolgte zur richtigen Zeit und fand trotz der schlechten Kritiken und Opferdebatten über den Pop der Musikvideos und TV-Shows einen gewissen Stellenwert im kollektiven Gedächtnis, der sich in der regelmäßigen Ausstrahlung im Fernsehen manifestierte (vgl. Cineclub.de o.A.). Dass der Film als Erinnerungsfilm Eingang in das kulturelle Gedächtnis finden könnte, zeigen auch die zahlreichen Theateraufführungen, die seine Popularität bis heute verlängern. Der Regisseur Ralph Reichel hat den Film als Musical inszeniert und 2014 am Staatstheater Schwerin (vgl. Staatstheater Schwerin o.A.) und 2015 am Staatstheater Cottbus aufgeführt. Mittlerweile gibt es sogar eine eigene Facebook-Seite, die Informationen zum Film liefert. Der kontroverse Erfolg verhalf dem Film zu seiner Popularität. Zudem war er ein Pionier in der filmischen DDR-Inszenierung nach 1990.



### 3.2 Good Bye, Lenin!

Die alten Urlaubsaufnahmen der Familie Kerner in den 1970er Jahren der DDR zeigen eine heile Welt. Wenig später sitzt Alex, der Hauptdarsteller, vor dem Fernseher und verfolgt Sigmund Jähns Reise ins All, während die Mutter Christiane von der Stasi über ihren geflüchteten Mann ausgefragt wird und daraufhin zusammenbricht. Von da an beschließt sie, sich ganz dem sozialistischen System zu widmen und engagiert sich vollends für die Partei. Einige Jahre später, 1989, in der Umbruchsphase der zerfallenden DDR, ist Christiane auf dem Weg zum 40. Parteitag. Als sie ihren demonstrierenden Sohn erblickt, erleidet sie einen Herzinfarkt. Von da an kümmert sich Alex beständig

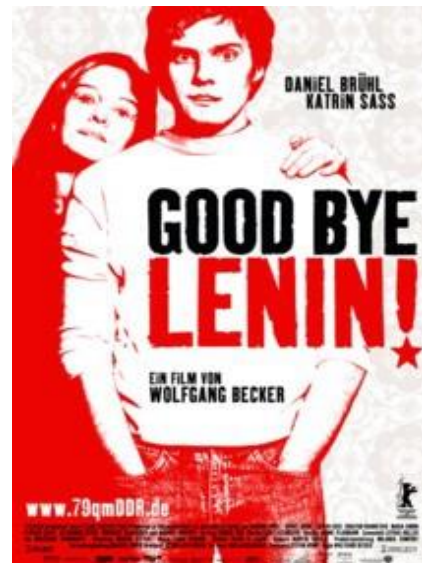


Abb. 2: Filmplakat *Good Bye, Lenin!*, 2003

rührend um seine im Koma liegende, die Wende nicht miterlebende Mutter. Nachdem sie erwacht und der Arzt jegliche Aufregung untersagt, beschließt Alex die Wende zu verheimlichen, um ihre Gesundheit nicht zu gefährden. Von da an sind er und seine Freunde bemüht, der Mutter zu Hause eine alte DDR zu kreieren, die jedoch von ständigen äußeren kapitalistischen Einflüssen zu zerbrechen droht. Glücklicherweise macht er nicht nur seine Mutter, sondern vor allem sich selbst.

#### Deutung: Arrangement- und Fortschrittsgedächtnis

Vier Jahre nach *Sonnenallee* kommt 2003 Wolfgang Beckers *Good Bye, Lenin!* in die deutschen Kinos und verbucht großen Erfolg. Anders als sein Vorgänger nimmt der Film Abschied von der DDR. „Hier wurden die Umbrüche in der Endzeit der DDR zum Anlass genommen, das weit größere Thema des Loslassens von einer überlebten Vergangenheit aufzufächern“ (Schenk 2009). Im Zuge des Abschiednehmens spielt der Aufbau einer neuen deutschen Identität für die ehemaligen DDR-Bürger eine große Rolle, die vor allem unter den Generationen unterschiedlich verläuft. Deshalb wird die ostalgische Befindlichkeit nicht wie in *Sonnenallee* zelebriert und vorgeführt, sondern, ebenfalls über eine provokativ übercodierte Inszenierung der DDR-Symbole, verarbeitet und erklärt, indem der Film die Bedeutung dieser Erinnerung für die Individuen herausarbeitet, sie jedoch auch hinterfragt und kritisiert. Außerdem wird „durch Hinzuziehen von Humor und Ironie eine Sentimentalisierung der DDR-Vergangenheit vermieden“ (Allan 2006: 49); ähnlich war das bereits bei *Sonnenallee*, was von der Kritik jedoch nicht honoriert wurde. Damit reiht sich der Film diskursiv in die einsetzende Kontroverse der Ostalgie ein. Um 2003 entstanden die

meisten TV-Sendungen zur Ostalgiewelle, die die Erinnerung auf alte Produkte und Marken reduzierte, so dass der Diskurs auf seinem Höhepunkt um die richtige DDR-Erinnerung war, wodurch laut Lindenberger der Film leider in seiner Grundstimmung überdeckt und nur an der komischen Oberfläche wahrgenommen wurde. Da sich aber bereits alternative Interpretationen der DDR-Vergangenheit durchgesetzt hatten und die einsetzende Kultur- und Gesellschaftsgeschichte ihren Beitrag zu einer differenzierten Aufarbeitung leistete, konnte der Film sich in dieser Geschichtskonjunktur positionieren und zu einer „Erweiterung des öffentlichen Redens über die DDR“ verhelfen (Lindenberger 2006: 363). Das Diktaturgedächtnis und das Arrangementgedächtnis traten in dieser Phase in einen Konkurrenzkampf; die ostalgischen Erinnerungen wurden anerkannt, aber auch verhöhnt. Der Film greift diese Diskrepanz explizit nicht auf, sondern betrachtet vielmehr die uneindeutigen Grenzen des Arrangement- und Fortschrittsgedächtnisses. Er veranschaulicht durch die teils bittere Darstellung der Ostdeutschen der Nachwendezeit, welche Bedeutung die nostalgischen Erinnerungen haben und warum sie entstanden sind. Zugleich kritisiert er diese, indem er sie zum Scheitern verurteilt. Das Arrangementgedächtnis wird hier genauer inspiziert und differenziert. Die nostalgischen Erinnerungen lassen jedoch auch Leerstellen für das Fortschrittsgedächtnis, die entweder an einer anfänglichen Erinnerung der kommunistischen Idee und deren Ziele für die Menschheit oder an die letzte Generation der DDR und ihre Reformen des Realsozialismus und die Utopie einer besseren DDR appellieren. Indem die nostalgischen Erinnerungen nicht aufrecht erhalten werden können und ihr Ende finden, gleichzeitig aber die kapitalistischen Werte im Vergleich zu den kommunistischen Idealen in Kontrast gesetzt und in der Wendezeit in Ostdeutschland teilweise negativ konnotiert werden, bezieht sich der Film stark auf das Fortschrittsgedächtnis, welches sich vor allem auf ideologische Punkte und Unterschiede stützt. Eine Zuordnung zur Ostalgie ist daher nicht so eindeutig wie in *Sonnenallee*. Vor allem in den Didaktisierungen des Films spielt die Ostalgie jedoch eine große Rolle, die den Film fälschlicherweise in seiner Deutung einseitig interpretieren und die diese überhöht und noch stärker institutionalisiert. Der Film referiert allerdings mehr auf die damalige Debatte, die sich um eine Verabschiedung der Ostalgie bemühte und den Perspektivenkampf der DDR-Erinnerung ins kulturelle Gedächtnis dominierte. Zudem greift er das Thema der Konstruktion und Inszenierung von Geschichte auf und geht damit auf die grundlegenden Erkenntnisse der Gedächtnisforschung ein. In diesem Sinne führt er die kollektive Erinnerung vor und entlarvt ihre Mechanismen. Der Film „lebt von der Lust an der Inszenierung“, indem er „die Vergangenheit dekonstruiert und neu montiert“ (Lindenberger 2006: 360). Geschichte sei von den Ideologien bestimmt, die dieser Film markant aufzeige (vgl. Allan 2006: 52). Durch die Erschaffung einer alten neuen DDR im Film, also der individuellen Konstruktion der Vergangenheit des Protagonisten, ist die Handlung komplexer

und weniger stereotypisiert als in *Sonnenallee*. Im Vordergrund steht zudem die Nachwendezeit mit ihren fundamentalen Veränderungen für die ostdeutsche Gesellschaft und nicht der Alltag in den Nischen der Diktatur. *Good Bye, Lenin!* differenziert stark, indem er ein düsteres und farbloses DDR-Bild ähnlich wie in *Sonnenallee* widerlegt und die Ostdeutschen mit Stolz in ihre Vergangenheit blicken lässt (z.B. Astronautenfahrt Sigmund Jähns) und damit kollektive Erinnerungen wachrüttelt, aber auch die Mängel an diesem System (Stasi) nicht außer Acht lässt (vgl. Allan 2006: 50-51). Gleichzeitig bricht er aber auch mit dem westlichen, kapitalistischen System, das mit Illusion und Enttäuschung in Zusammenhang gebracht wird und ihm damit den Erfolg verwehrt. Vielmehr wird die DDR „als verfehlte und verlorene Utopie erzählt“, ohne dabei eine Wertung abzugeben (Lindenberger 2006: 366-371), die auf das Fortschrittsgedächtnisses verweist.

Erneut handelt es sich in *Good Bye Lenin!* um einen männlichen Protagonisten auf dem Weg zur Adoleszenz, der sich subjektiv an die DDR erinnert. Dabei treten glückliche und traurige Momente auf. Im Vordergrund stehen die Rekonstruktion dieser ambivalenten Welt und damit die Dekonstruktion der Ostalgie. Alex produziert eigens für die Mutter „Aktuelle Kamera-Sequenzen“ bis die Mutter, ohne sein Wissen, die Wahrheit erfährt. Er gaukelt ihr und sich eine neue von Sigmund Jähn regierte DDR vor, die die Grenzen für die sich dem Sozialismus zuwendenden Westdeutschen öffnet und inszeniert dabei seine eigene DDR-Utopie, die an das Fortschrittsgedächtnis appellieren. Von diesen komischen Manipulationen lebt der Film. Sein Potenzial ergibt sich aus einer kunstvoll strukturierten traurigen Familiengeschichte, mit der sich viele Zuschauer identifizieren können. Gleichzeitig ist er aber auch ein Film über die Wende und seine Folgen. „Die Wende war nicht nur Jubel, sondern für viele auch ein Schock: dafür könnte dieser Film exemplarisch stehen“ (Diesselhorst 2009). So würden „all den zwiespältigen Empfindungen ein Denkmal gesetzt, die im Wendetaumel unterzugehen drohten. Becker nahm die DDR also ernst“ (ebd.). In *Good Bye, Lenin!* kommt es zu einer immensen Aushandlung der Gedächtnisse, die jegliche Eindeutigkeit offen lässt. Auch dieser Film will aber keine Wahrheit finden, sondern stellt wie sein Vorgänger Individuen und ihre Erinnerungen in den Fokus, die typisch für Spielfilme sind.

### **Form: Protagonisten, DDR-Produktwelt und Utopie in der Aktuellen Kamera**

Die Wirkung des Films liegt vor allem in den Charakteren. Auf der einen Seite die systemkonforme Mutter, auf der anderen Seite der eher kritische Sohn, der aus Liebe heraus die DDR so montiert, dass sie den Idealen der Mutter entspricht und dabei seine eigenen Wünsche an den Sozialismus äußert. Es handelt sich um eine universelle Mutter-Kind-Beziehung, die sowohl für den ostdeutschen als auch für den westdeutschen Zuschauer nachvollziehbar ist (vgl. Allan 2006: 46). Alex' Wünsche sind durch die

rückwirkende Inszenierung ein Abgesang auf die DDR und durchaus in nostalgisch-idealisierten Zügen dargestellt, die ein Fortschrittsgedächtnis visualisieren. Die Mutter, die dies alles passiv erlebt und auch die Nachbarn und ehemaligen Kollegen von ihr nehmen passiv und mürrisch an der ostalgischen Inszenierung von Alex teil und stellen ein differenziertes Arrangementgedächtnis dar. Es zeigt sich hierbei schon viel deutlicher als bei *Sonnenallee*, dass es vor allem die jüngere Generation ist, die die Requisiten- und Produktschlacht der DDR-Symbole führt. In diesem Film kommt es erneut zu einer überproportionalen Verwendung von DDR-Zeichen. Laut Lange werden den Zeichen wie Spreewaldgurken, Trabant und Moccafex die eigentlichen denotativen Inhalte genommen und mit einer zweiten Codierung aufgeladen bzw. übercodiert, so dass es zu einer DDR-Fetischierung kommt (vgl. Lange 2005). Genau diese Übercodierung spiegelt das Ostalgiebefinden vieler Ostdeutscher, aber auch das Fortschrittsgedächtnis in Deutschland wieder, die hauptsächlich von dieser positiven Konnotation von meist materiellen (aber auch ideellen) Dingen in die Vergangenheit blickt. Dadurch wird die DDR zwar als einfache, aber ambitionierte, träumerische, fast gute Welt dargestellt. Da die verwendeten Produkte Massenprodukte in der DDR waren, wirkt der Film gleichzeitig authentisch und ruft provokativ die ostdeutschen Erinnerungen hervor. Der Mutter werden neben diesen Produkten vorzugsweise positive Eigenschaften des Sozialismus vorgespielt, weil diese ihre Lebensgrundlage stellten (vgl. Höppner o.A.). Diese Lebensgrundlage spiegelt das ostalgische Moment, welches für viele Ostdeutsche ebenfalls eine Lebensgrundlage war und um welches um Anerkennung im Diskurs gerungen wurde. Trotzdem werden die ostdeutschen Erinnerungen nicht homogenisiert. Durch die unterschiedlichen Charaktere werden auch unterschiedliche Aspekte der Ostalgie sichtbar. Während Ariane das alte System ablehnt und sich in die neue westliche Welt stürzt, wird bei den älteren Menschen wie Klapprath der Verlust sichtbar, während Christiane laut Allan die Intellektuellen symbolisiert, die Befürworter des Systems waren, dieses jedoch durch die SED verraten sahen (vgl. 2006: 55-56). Über die unterschiedlichen Protagonisten wird das Arrangementgedächtnis ausgehandelt. Erneut werden unterschiedliche soziale Gruppen deutlich, die von Spannungen geprägt sind. Außerdem arbeitet der Film sehr stark mit dokumentarischen Fragmenten, die wiederum Authentizität erzeugen, aber auch so eingestreut sind, dass sie im Kontext der Handlung ihre Objektivität verlieren. Damit werden die Medien und darüber hinaus Geschichtsdarstellungen allgemein kritisiert.

„Prinzipiell jedoch geht es darum, dass dokumentarische Aufnahmen nicht einfach ‘Wirklichkeit abbilden’ [...], sondern dass sie in einem Diskurs über die Wirklichkeit organisiert sind“ (Lange 2005).

Die Medien leben von Bildern und müssen diese organisieren. In diesem Sinne werden die Geschichtsdarstellungen im Fernsehen obsolet, denn auch sie dienen dem Diskurs und

folgen einer Perspektive. Die Instrumentalisierung von Bildern der DDR-Geschichte wird durch die hybride Mischform von *Good Bye, Lenin!* operationalisiert und bewusst gemacht.

„Die Komplexität des Verfahrens, Authentisches und Fiktionales zu verschränken, beides wechselseitig zu zitieren und ihre Grenzen einzuebnen und zu verschleiern, ist eine bemerkenswerte Eigenschaft des Films“ (Höppner o.A.).

Hauptverantwortlich für diese Illusionen ist der Hauptdarsteller Alex, der so seine Utopie und die Erinnerungen des Fortschrittsgedächtnis ausdrückt. Er deckt in seiner Figur indirekt diese Mechanismen auf. Lange bemerkt hierzu:

„Der Film macht dem Zuschauer, der die Medien- oder Archivbilder im kollektiven Gedächtnis verankert hat, bewusst, dass der Sinn der Bilder je nach Selektion und Kommentar variierbar, re-kombinierbar bzw. re-kontextualisierbar ist“ (Lange 2005).

„Geschichte wird gemacht“, so lautet auch der Paratext auf dem Filmplakat und gibt damit eine Intention bereits vor. Demnach zeigt der Film nicht nur die Konstruktion von Ostalgie auf, sondern referiert auch indirekt auf jegliche andere Perspektiven, die ihre Geschichte ebenfalls konstruieren. Diese Uneindeutigkeit durch den Fingerzeig auf die montierten Medien macht diesen Film so komplex, da sich jede Diskurspartei dieser Mittel bedient, damit angesprochen und entlarvt wird.

Zudem wird erneut Ironie als Stilmittel verwendet, welches die Absurdität der Handlung und den Metatext (DDR-Geschichte) unterstützt. Wie schon in *Sonnenallee* werden auch bei *Good Bye, Lenin!* zahlreiche Kommentare aus dem Off vom Protagonisten gesendet. Auch hier wirkt die Kommentierung zusätzlich ironisch und reflektierend. Diese Stilmittel könnten auch ein Hinweis darauf sein, dass sich viele Vertreter des Arrangement- bzw. Ostalgiegedächtnisses ihrer Vergangenheit bewusst ironisch erinnern, sie also nicht vorbehaltlos akzeptieren oder schön reden. Über Humor wird erneut ein positiv-unschuldiges Bild der DDR gezeichnet, jedoch durch die Tragik über das Wissen von den Täuschungen im Film relativiert. Die Figur der Christiane zeigt diese Ambivalenz. Sie will mit ihrem Mann flüchten, ist dem System also nicht zugeneigt, wird von der Stasi unterdrückt und entschließt sich, den Kindern zuliebe eine Scheinwelt aufzubauen, in der sie der sozialistischen Idee absolut treu und dienlich ist. In einer der markanten Schlüsselszenen des Films erhebt sich die Statue von Lenin über die Mutter und veranschaulicht die erdrückende Last der Ideologie, die die Mutter quält. Das ist für Lindenberger eine versteckte Kritik an der DDR (vgl. Lindenberger 2006: 364) und damit eine durchaus kritische Haltung der Vertreter des ostdeutschen Arrangementgedächtnis. Mit dem Abtransport im wiedervereinigten Deutschland wird dieses Scheitern auf einer zweiten Ebene direkt vermittelt. Laut Lange ist die Mutter ein typischer Mitläufer, jedoch ist nicht sie die eigentliche ostalgische Person,

sondern Alex (vgl. Lange 2005). Laut Lindenberger zeigt die Figurenkonstellation die Diskrepanz zwischen Alltag und Sehnsüchten sowie die Verschränkung von Wahrem und Falschen in der DDR auf und würde so erneut erlebt und reflektiert (vgl. ebd.: 365). Der Film lebt von Mehrdeutigkeiten, Paradoxien und Ironie und verwirrt in seiner Zuordnung der Deutungen. Ähnlich wie in *Sonnenallee* zeigt der Film eine „künstliche Wirklichkeit“ und verwendet „fragmentarisierte DDR-Elemente zu einem Puzzle“ (Lange 2005). Er zeigt damit, dass der populäre und verhöhlte Begriff der Ostalgie einer komplexen Struktur unterliegt.

### **Titel-Literarizität: Weinen oder Lachen?**

Der Titel *Good Bye, Lenin!* verwendet die Figur des russischen Politikers und greift damit die Schlüsselszene der abgeführten Statue von Lenin in der Mitte des Films auf. Der Film beschäftigt sich aber nicht mit der Figur Lenin oder den Ereignissen zur russischen Revolution, sondern mit der DDR und vor allem den Begebenheiten in der Nachwendezeit. Der Name Lenin ruft also unterschiedliche Assoziationen auf. Erst nach dem Film wird der Titel eindeutig. Zugleich steht er als Metonym für die sozialistische Welt der DDR, um die es sich im Film handelt oder für den Kommunismus und das Fortschrittsgedächtnis. Es bleibt trotzdem zu fragen, warum gerade diese Figur gewählt wurde und was die DDR damit verbunden hat. Der Titel fordert damit auch zu einer intensiven Geschichte mit dem Kommunismus auf und regt zur faktischen landeskundlichen Erarbeitung an. Außerdem wird statt eines deutschen Abschiedswortes wie „Auf Wiedersehen“, „Ade“ oder „Tschüss“ ein englischer Begriff gewählt, der ebenfalls zu Mehrdeutigkeiten animiert, denn in der gesprochenen deutschen Sprache hat sich dieser Begriff bis heute nicht durchgesetzt. Die Worte können symbolisch für zwei unterschiedliche Ideologien wirken, die hier mit dem Film verschränkt aufeinandertreffen und bei dem das englische (amerikanische) Modell des Kapitalismus den Kommunisten Lenin verabschiedet. Auch die Betonung im Satz ist variabel und lässt Leerstellen zu, die diesen Satz unterschiedlichen Emotionen im Sinne von Freude, Wehmut, Ärger oder Trauer etc. offerieren. Der Titel kann, als eine Zusammenfassung, nach dem Film erneut analysiert werden, stellt den Zuschauer davor jedoch erst einmal vor verschiedene Interpretationen. Er unterstützt sowohl die Deutung des Diktatur- als auch die des Arrangement- und Fortschrittsgedächtnisses.

### **Motive: „it's about people sharing similar memories“**

In einem Interview mit dem Online-Portal *Planet Interview* wird Becker wie in vielen anderen Interviews auf seine westdeutsche Herkunft angesprochen. Scheinbar ist das eine zentrale Frage der Journalisten, die sich bei *Sonnenallee* erübrigte. Auf die Frage, ob es nicht eine „gewagte Sache“ wäre, wenn zwei Westdeutsche einen Film über den Osten drehen, antwortet dieser:



„Sicher, manchmal hört man den Vorwurf, dass wir jetzt den Ex-Ostlern ihren eigenen Stoff weggeschnappt haben. Aber es sind doch schon so viele Jahre vergangen, ich selbst habe für diesen Film fünf Jahre gebraucht – in der Zeit hätte ja auch jemand anders diesen Stoff verfilmen können” (Becker zitiert nach Buhre 2003).

Das ist ein Hinweis auf eine Diskrepanz im Filmgeschäft, die den Diskurs um die DDR und die anhaltende Spaltung der Lager und Bevollmächtigte aufgreift. Zudem macht er im Interview auch auf die Ostalgiewelle und die Möglichkeit, humorvoll über die DDR zu reden aufmerksam, und blickt damit in den damals gegenwärtigen Diskurs und reflektiert ihn. Zugleich positioniert er sich als Vertreter des Fortschrittsgedächtnisses und sieht die DDR als gescheitert.

„Manche erinnern sich heute mit Wehmut an die vermeintlich besseren und sicheren Zeiten, schwelgen in Nostalgie. Aber dafür bedarf es auch einer zeitlichen Distanz. Und jetzt nach über zehn Jahren kann man auch ein bisschen frecher, frischer und mit mehr Ironie von dieser Zeit erzählen, man kommt aus dieser Verkrampftheit heraus [...] Ich empfand den real existierenden DDR-Sozialismus als eine komplette Pervertierung der ursprünglichen sozialistischen Idee. Im Film sieht es dann ja so aus, dass Alex die DDR für seine Mutter wiederaufleben lässt. Aber das tut er nicht nur für seine Mutter, sondern er schafft auch sich selbst eine DDR, wie er sie vielleicht besser gefunden hätte” (ebd. 2003).

Dieser Aussage nach kann Alex als ein Kritiker der DDR aufgefasst werden und macht die Intention Beckers deutlich, die DDR nicht zu beschönigen, sondern ihre Potenziale zu betrauern.

In einem englischen Interview äußert sich Becker zum Bekanntheitsgrad und der Verankerung des Films im kollektiven Gedächtnis.

„But now the film is being shown in history classes. There's a program which is called School and Film. So in addition to reading Shakespeare, Goethe, and Schiller, they see films -- both art films and mainstream films. "Good Bye Lenin!" had a connection to their history lesson.” (Becker zitiert nach Thomson 2004).

Die Popularität der Nachwendefilme und deren Einsatz machen auf die Entwicklung der deutschen Schullandschaft aufmerksam, die sich zunehmend mit Erinnerungsfilmen beschäftigt. Zudem erwähnt Becker die unterschiedlichen Pole in der DDR-Erinnerungsdebatte und stellt die Bedeutung der ostalgischen Erinnerung heraus:

„Some of the Western media gets it wrong and think, now they want the old Socialism back, which is stupid. It's not about politics, it's about people sharing similar memories. No West German or American has ever experienced anything like this, when your everyday culture suddenly stops overnight and is replaced by something else. After some time, you remember the old stuff, and there's a kind of nostalgia. It's like sitting on a starry night playing a sad song on your guitar and feeling pretty well because you're sad. You think back on the life you lived



under Socialist circumstances. They have a positive memory towards that. People in the West expect people [from the Eastern Bloc] only to complain how terrible it was and how everyone had to suffer. But it wasn't like that. It wasn't a society where there was a Stasi guy behind each newspaper, or you were living in a dark prison" (ebd. 2004).

Damit unterstreicht Becker seine Intention des Films, der Ostalgie einen Platz zu gewähren, sie zu erklären und zu verhandeln. Gleichzeitig geht er auf die „westdeutsche“ einseitige Perspektive in der Debatte ein, die ihr starres, negatives DDR-Bild auf einen Osten projiziert und nostalgische Erinnerungen für illegitim hält. Diese kurzen Kommentare beschreiben die damalige Debatte ziemlich genau. Außerdem wird mit einem weiteren Kommentar Beckers aus einem anderen Interview auf die Konstruktion dieser Bilder verwiesen. Die Manipulationen der Aktuellen Kamera in seinem Spielfilm veranschaulichten eine allgemeine Medienmanipulation.

„Diese Frage der Geschichtsfälschung und -umdeutung ist ein Kernpunkt. Man benutzt die gleichen Bilder und setzt sie in einen anderen Kontext mit einem anderen Kommentar und schon begegnen wir einer völlig verdrehten Wirklichkeit. Es heißt nicht zufällig, Film sei die Lüge 24 Mal in der Sekunde. Was ist der Wahrheitsgehalt von Bildern, inwieweit kann ich dem Fernsehen überhaupt noch trauen, wie steht es mit der Manipulation durch Medien? Das sind nicht nur für einen Filmmacher brisante Fragen, sondern auch für den ganz normalen Zuschauer" (Becker zitiert nach Köhler 2003).

Eine weitere Kernaussage des Films, die der Manipulation von Geschichte mit Hilfe von Bildern, wird dadurch sichtbar und spricht sowohl den west- als auch den ostdeutschen Bürger an.

In einer letzten Frage, ob amerikanische Schüler, die ein geringes Geschichtswissen über Deutschland besäßen, den Film verstünden, gibt die Antwort des Regisseurs die Problematik des fremdsprachlichen Landeskundeunterrichts wieder:

„The more subtle cultural references are only understood by East Germans. But all the major twists of the storyline are understood by everybody. Of course, there are always people who don't understand anything. I think that's a global phenomenon [laughs]. But as I said, "Good Bye, Lenin!" is not about politics; it's about life in a totalitarian system, it's about kisses, kids, parents, all the important things of life" (Becker zitiert nach Thomson 2004).

Genau jene „subtle cultural references“ können durch eine umfangreiche Diskursbeschäftigung über Deutungsmuster der Fremdsprachenlerner teilweise erlernt werden. Beckers Interviewaussagen sind deshalb geeignetes Material, um die Lerner auf Deutungen über die DDR-Geschichte hinzuweisen.

## Presse: Anerkennung

Anders als *Sonnenallee* erfuhr *Good Bye, Lenin!* erhebliche Aufmerksamkeit von der Presse und erntete vor allem für seine künstlerische Leistung Lob. Die Beachtung speiste sich hauptsächlich aus den Erfolgen auf der Berlinale, wo der Film den *Blauen Engel* für den „Besten Europäischen Film“ erhielt. Die Journalisten der überregionalen Zeitungen stimmen in ihrem positiven Urteil jedoch nicht alle überein. Wie auch bei *Sonnenallee* werden politische Intentionen und dessen Gelingen bewertet. Für Evelyn Finger von der Zeitschrift *Die Zeit* ist er ein „heiter-dissonanter Grabgesang auf die Jahrhundertleiche Kommunismus, aber auch ein Trauermarsch für die Hinterbliebenen aller Länder“ (Finger 2003). Im Film kämen beide ideologischen Utopien auf ihre Kosten, in dem er vorführt, dass „trotz der marxistischen Geschichtstheorie und trotz des Etappensiegs des Westens - weiterhin durchaus keine Ordnung herrscht“. Für die Kritikerin ist der Film trotz „allerlei Gerümpel aus volkseigener Produktion“ ein hoch politischer, der humorvoll mit der ehemaligen DDR als menschentaugliche Idee abrechnet. „Das Schöne an diesem halb sentimental, halb sarkastischen Film sind jedenfalls die vielen Arten von Gelächter, die er erzeugt: herzhaftes und höhnisches, verständnisvolles und kaltes“ (ebd.). Die Journalistin greift damit die öffentliche Meinung über den Ostalgie-Überdruß auf und könnte damit auf die Vertreter des Diktaturgedächtnisses referieren, welches seine Berechtigung für die Absage am Kommunismus erhält. Dem steuert auch der *Spiegel* bei und bekennt: der Film

„erhebt ebenso lustig wie melancholisch Einspruch gegen die beängstigende Bereitschaft der Menschen, sich von der Geschichte mitreißen zu lassen, und ist eine zärtlich-scurrile Widerrede gegen den zermalmenden Lauf der historischen Dinge“ (von Festenberg 2003).

Besonders an der Darstellung der Mutter sei dies erkennbar. „Um die Auslöschung der verkorkst-komplizierten und dennoch vorhandenen Heimatgefühle der DDR-Bürger durch die Wende zu beschreiben“ lasse der Regisseur die Mutter zur Zeit der Wende „versteinern“. Mit der Inszenierungskunst von Alex grave Becker aber noch tiefer, als es andere Komödien tun, denn das Verhalten des Sohnes sei ebenfalls neurotisch auf die DDR fixiert. „Was der Film zurücklässt, ist die Wehmut, dass Sandmännchen in der Geschichte nichts zu sagen haben“ (ebd.). Der Abschied vom Sozialismus ebenso wie die „verkorkst-komplizierten“ Erinnerungen an ihn wird honoriert und hervorgehoben. Auch dies ist ein Hinweis für eine öffentliche Meinung in der Debatte, die versucht, das Arrangement- und Fortschrittsgedächtnis zu verabschieden. Ähnlich sieht *Die Welt* den Film. Becker stelle mit Alex' letzter Aktuellen Kamera-Episode Weltgeschichte auf den Kopf und bringe damit Menschen in Ost und West zum Lachen.

„Es ist eine Wende, historisch absurd, wirkt aber wie ein spätes Reue-Angebot der erobernden an die eroberte Teilnation [...] Dann jedoch rührt Becker an das Innerste des Kerns der weiter real existierenden deutsch-deutschen Spaltung. Es

geht um den nagenden Zweifel vieler Ex-DDR-Bürger, ob sie im Arbeiter- und Bauerstaat eine sinnvolle Existenz geführt - oder ihr Leben verschenkt haben" (Rodek 2003).

Auch er sieht die brisante Thematisierung der Bewertung des Lebens in der DDR in der Figur der Mutter und ist sich der Intention Beckers sicher: „Jawohl, DDR-Jahre waren verlorene Jahre" (ebd.). Auch hier wird der Film dafür gelobt, dass es mit der DDR als Idee abrechnet. Kritischer sieht das ein Autor der Zeitschrift *Der Tagesspiegel*. Zum einen wird die Frage aufgeworfen, ob ein Westdeutscher Ost-Geschichte verfilmen dürfe und mit einem bejubelnden Ja beantwortet und dafür gelobt, denn

„[n]och freier gedacht, erzählt Becker ohnehin von nichts anderem als - aus heutiger Perspektive - fortgeschriebener und gemeinschaftlich verfügbarer und interpretierbarer Geschichte, schlicht als ein Deutscher des Jahres 2003" (Schulz-Ojala 2003).

Der „federleichte" Plot sei eine Parabel

„über die große Illusion zum Beispiel, die wir uns und anderen von uns und anderen machen, wenn wir lieben; oder auch in eine konsequent intelligente Groteske vom ersten Voranstolpern in eine immer noch seltsame gesamtdeutsche Gegenwart" (ebd.).

Trotzdem habe Becker aber seinen Film zum Ende „verbogen", für das es vor allem aus dem Osten Kritik gäbe. „Als demontierte 'Good Bye, Lenin!' nicht den - sein wir rückwirkend ehrlich -absonderlichen Staat namens DDR, sondern die individuelle Würde jener, die sich in ihm und gegen ihn zu behaupten suchten" (ebd.). Der Film sei damit gescheitert. Hier wird Partei für die ehemaligen Ostdeutschen ergriffen und die Entwicklung der Mutterfigur kritisiert. Auch *Die TAZ* ist von der Muttertragödie nicht überzeugt und bemängelt die Balance „zwischen Komik und bitterem Ernst" (Haufler 2003). Sei die Komik in *Sonnenallee* ein „schlichtes Nummernkabarett", würden in diesem Film nun skurrile Einfälle mit der tragischen Geschichte der Mutter verknüpft und mit „rührseliger Musik unterlegt" (ebd.). Außerdem wird vermerkt, der Film sei langweilig fotografiert: „DDR-Klischeebilder wie aus der Wochenschau" (ebd.). Zudem sei die Handlung vorhersehbar. Die Rezeption der überregionalen Presse ist differenziert, obwohl der Film sehr häufig ausgezeichnet wurde. Auffällig ist, dass die Kritiken kein eindeutiges hartes Urteil fällen wie bei *Sonnenallee* und den Diskurs als viel differenzierter markieren als noch 1999. Auch die DDR-Symbolik hat kaum mehr Stellenwert, vielmehr werden die Charaktere beurteilt.

**Plurimediale Netzwerke: Präformation durch Preise und Darsteller, Refiguration im TV**  
*Good Bye, Lenin!* hatte den Vorteil, dass er vor seiner Veröffentlichung in den Kinos auf der Berlinale gezeigt und mit dem „Blauen Engel" ausgezeichnet wurde und dadurch eine hohe

Aufmerksamkeit in der Presse gewann. Demzufolge erschienen auch auf lokaler Ebene Beiträge und Filmrezensionen, die den Film damit vorab populär machten. Wie auch Haußmann und Brussig erhielten Wolfgang Becker und Bernd Lichtenberg ein Jahr zuvor den deutschen Drehbuchpreis. Neben zahlreichen anderen deutschen Filmpreisen erhielt der Film auch internationale Auszeichnungen bis hin zu einer Golden Globe-Nominierung, die den Film damit in eine bedeutende Kategorie von künstlerisch wertvollen oder wichtigen Filmen führte und dadurch seine Popularität in den Medien verstärkte, die seinen Kanon ermöglichten. Mit 6,5 Millionen Besuchern steht der Film auf Platz fünf der Top 50 der deutschen Filme (vgl. Barth 2005). Außerdem waren mit der Hauptdarstellerin Kathrin Sass und dem Jungschauspieler Daniel Brühl zwei bereits bekannte Gesichter vertreten. Besonders die Besetzung mit Sass als ehemalige ostdeutsche Schauspielerin ist prägnant für die klassischen DDR-Nachwende-Filme.

„Als Star, der fest in der Filmtradition der DDR verwurzelt ist, bietet sie Zuschauern aus dem Osten die Möglichkeit der Identifikation, während sie im Film als Frau auftritt, die mit ihren Idealen ringt, weil sie Angst hat, ihre Kinder zu verlieren. Damit könne sich auch diejenigen Zuschauer identifizieren, die Christines [sic] politischen Idealen möglicherweise feindlich gegenüberstehen“ (Allan 2006: 56).

Die Besetzung ist daher in kluger Voraussicht getätigt worden, um im Osten vor allem ältere Leute für den Film zu sympathisieren. Schon bei *Sonnenallee* hatte sich dieses Rezept mit Henry Hübchen und der ausgebürgerten Katharina Thalbach bewährt. Eine heterogene Mischung spricht ein größtmögliches Publikum an.

Die Firma X-Verleih, dessen Mitglied auch der Regisseur ist, hat den Film außerdem sehr gut vermarktet. Unter anderem wurde eine „exklusive Galavorführung“ für den Bundestag organisiert, bei der die 598 Abgeordneten mit Präsenten zum Film eingeladen wurden und durchaus geteilter Meinung waren (vgl. TAZ 2003: 9). In einem Interview schildert Becker die Ereignisse nach der Veröffentlichung. „Ich bin damals ziemlich lange um die Welt gereist, Promotion überall. Mein Reisebüro war „Good Bye, Lenin!“ – GBL Reisebüro [...] die Tour mit dem Film war anstrengender als die Produktion des Films selbst“ (Becker zitiert nach Brüggemeyer 2015).

Außerdem gibt es eine eigene Website, die den Film bewirbt und neben Interviews und Filmzubehör auch Lehrmaterialien und zahlreiche Links zu Ostalgie-Seiten anbietet (vgl. [www.good-bye-lenin.de](http://www.good-bye-lenin.de)). Diese Verlinkung zur Ostalgie hat den Film in seiner kritischen Wahrnehmung untermauert und könnte auch der Grund dafür sein, dass sie in Filmdidaktisierungen oft exzessiv hervorgehoben wird. Ob das ein Marketingschachzug der Produktion bzw. des Regisseurs ist, bleibt offen. Neben dem Buch zum Film (Töteberg (Hg.): 2003), dass vom bekannten Verlag Schwarzkopf&Schwarzkopf veröffentlicht wurde, gab es auch einen Soundtrack, der von dem Komponisten Yann Tiersen produziert wurde. Der

Musiker wurde durch den internationalen Erfolgsfilm *Amélie* 2001 bekannt, was ebenfalls Aufmerksamkeit erlangte. Der Film gehört mittlerweile zum Standardprogramm der bekannten Fernsehsender und wurde 2014 allein vier Mal im deutsch-französischen Sender Arte gezeigt (vgl. [cineclub.de](http://cineclub.de)). Er ist durch diese Präsenz bereits bestens institutionalisiert und in den Kanon der Nachwendefilme über die DDR eingegangen.

### 3.3 Das Leben der Anderen

*Der Stasi-Hauptmann Gerd Wiesler bekommt 1984 den Auftrag, das Künstlerehepaar Dreymann und Sieland zu bespitzeln. Die Schauspielerin hat eine Affäre mit dem Kulturminister, um ihre Karriere zu sichern. Wiesler sorgt dafür, dass ihr Gatte, der Theaterautor Georg Dreymann davon erfährt und inspiziert regelmäßig die Wohnung des Paares. Mehr und mehr bewundert er das Leben der Künstler und gibt sich ihrer Literatur hin. Nach dem Selbstmord eines Bekannten wird Dreymann zunehmend DDR-kritisch und verfasst einen Artikel über die Selbstmordrate in der DDR, der bekannt wird. Wiesler, der dies alles beobachtet, versucht eine Hausdurchsuchung zu manipulieren und versteckt die*



Abb. 3: Filmplakat *Das Leben der Anderen*, 2006

*Schreibmaschine des Autors, weil er mittlerweile mit diesem sympathisiert und sich seiner Verantwortung der Stasi gegenüber und Aufgabe nicht mehr sicher ist. Nachdem diese Amtsverletzung auffliegt, wird Wiesler auf einen anderen Posten versetzt. Jahre später nach dem Untergang der DDR erfährt Dreymann von seiner Überwachung und dem verantwortlichen Spitzel Wiesler und widmet diesem aus Rührung über dessen Tat einen Vermerk in seinem Buch „Die Sonate des guten Menschen“.*

#### Deutung: Diktaturgedächtnis

Drei Jahre nach dem Erfolgsfilm *Good Bye, Lenin!* kommt im März 2006 erneut ein Film über die DDR in die Kinos und erfuhr über 2 Jahre eine „außergewöhnliche Resonanz“ (Lenssen 2010: 281). Diesmal handelte es sich jedoch um ein anderes Genre und Thema. Nicht der DDR-Alltag und seine persönlichen Geschichten standen im Fokus, sondern das politische System mit der Stasi-Abteilung und seinen Mitarbeitern. Die Staatssicherheit unterdrückte

mit ihren Mechanismen vor allem Künstler, Sportler und andere Persönlichkeiten, um jegliche oppositionelle Aktivitäten aufzuspüren und vorzeitig zu verhindern. Öffentliche Kritik am System der SED wurde kaum geduldet, deshalb konnte nur im heimlich-privaten und verschlüsselten Bereich Systemkritik ausgeübt werden, die unter reger Beobachtung seitens der Stasi lag. Diese politische Ordnung in der DDR wird in *Das Leben der Anderen* auf den Alltag rekonstruiert, verurteilt und vergeben. Interessant ist, dass diese Thematik nun nicht erneut über eine Komödie bearbeitet wurde, sondern als Drama ganz andere Deutungen und Verarbeitungen von der DDR-Geschichte vorschlug und den Anspruch auf Seriosität der Geschichtsaufbereitung stellte. *Das Leben der Anderen* von Florian Henckel von Donnersmarck distanzierte sich damit von den bisher erfolgreichen Spielfilmen und erinnerte die Schattenseiten der DDR, die bisher nur eine untergeordnete Rolle spielten und mit einer humorvollen Weise degradiert wurden. Das Thema der Stasi stand in den vorherigen Filmen nicht zur Debatte, wurde gelegentlich nur als „Farce“ behandelt und zog deswegen die Blicke auf sich, „weil der Film eine seltene formale Geschlossenheit und einen bestimmten ernsten Ton im Umgang mit seinem historisch-politischen Thema bewies“ (Lenssen 2010: 285). Dabei kommt eine weitere Problematik der DDR-Vergangenheitsdebatte zum Vorschein, in der der bisher dargestellte Alltag dem System gegenüber eine untergeordnete, unwichtige Rolle spielte. Die Machtverhältnisse zwischen nationalem Diktaturgedächtnis und dem kommunikativen Arrangementgedächtnis werden dabei augenscheinlich. Den Regisseur interessierte keine „weitere folkloristische Requisitenschlacht“, sondern eine differenzierte Darstellung der DDR-Vergangenheit (vgl. Seegers 2008: 29). Er rief dadurch die Perspektive des Diktaturgedächtnisses zurück und kritisiert implizit die bisherigen witzigen Darstellungen, auf die er antwortet. *Sonnenallee* ließ Freiräume für Erinnerungen durch die Konzentration auf herrschaftslose Bereiche (vgl. Seegers 2008: 31), womit die DDR-Alltagsgeschichte eine neue historische Bedeutung erlangte, die in *Good Bye, Lenin!* aufgegriffen, aber reflektiert und hinterfragt wurde. Während sich die beiden anderen Filme auf das Ostalgiegedächtnis stützen und dieses medial verhandelten, kommt mit Donnersmarcks Beitrag eine dominante westliche Perspektive an die Öffentlichkeit, die an eine systemisch-politisch, scheinbar wissenschaftliche Deutung der DDR erinnert und das bestehende nationale Gedächtnis stärkt und wachruft. Diese Distanzierung habe laut Seegers vorab des Filmstarts sehr gut funktioniert und propagierte so mit Hilfe der Presse eine „vermeintlich richtige Erinnerung an die DDR“ (ebd.: 31). Bisherige Filme über die Stasi, die es davor durchaus gab, erhielten keine große Beachtung. *Das Leben der Anderen* war der erste öffentlich wirksame Film (vgl. Berghahn 2009: 321). Lu Seegers hat im Zuge einer medialen Analyse den Film als Erinnerungsfilm besonders hinsichtlich seiner Präformation und Verankerung im öffentlichen Bewusstsein untersucht und dabei festgestellt, dass effektive Vermarktungsstrategien und die Einbindung der Politik und politischen Institutionen



dem Film zum Eintritt in den Diskurs bzw. Kanon verhalfen (vgl. ebd.: 22). Nachdem die Sabrow-Kommision ihre Ergebnisse ebenfalls 2006 veröffentlichte und der Widerstand der DDR-Bevölkerung gegen die SED-Herrschaft institutionalisiert werden sollte, wurde der Film laut Seegers in die Gedenkdebatte integriert und verhalf dem DDR-Geschichtsdiskurs damit zu einer Reaktualisierung. Die Debatte zeigte „wie der Film als Medium der Erinnerung zugleich zu einer Projektionsfläche avancierte, um widerstreitende Positionen an ihm festzumachen“ (ebd.: 42). Auch Claudia Lenssen hob in ihrer Analyse des Films die massive Unterstützung seitens der Politik und anderen politischen Institutionen hervor, die bis dato nur in Folge von Holocaust-Filmen erfolgte (vgl. Lenssen 2010: 281). Es ist daher für die Belange einer Durchsetzung des nationalen Gedächtnisses im kulturellen Gedächtnis interessant, dass viele wissenschaftliche Rezeptionen auf die plurimediale Vernetzung und das Marketing um den Film aufmerksam machen. Obwohl der Film auf Beglaubigungsstrategien durch seinen politischen Rückhalt baue, würde es in ihm aber auch zu einer „Versöhnung der kommunikativen Gedächtnisse“ kommen, da die beiden unterschiedlichen Erinnerungsinteressen für die west- und ostdeutsche Rezeption vereint würden (vgl. Seegers 2008: 45). Durch die Transformation des Protagonisten, der das politische System zunehmend ablehnt, wird den ostdeutschen unterdrückten Erinnerungen verziehen. Donnersmarck versucht mit dieser Versöhnung eine neue Identität zu stiften. Der Film sei eine „kulturkonservative Mobilisierung ambivalenter Gedächtnisformen für den kulturellen Konsens“ (Lenssen 2010: 288). Aber auch mit der Vergebung einer anscheinend westlichen Perspektive werden erneut ungleiche Machtstrukturen im Sinne eines westlichen Hegemons, der das Diktatordächtnis als universal vorschreibt, sehr deutlich und veranschaulichen die Dynamik und das Aufflammen einer richtigen Deutung im Erinnerungsdiskurs um die DDR.

### **Form: grau(same) DDR-Symbolik**

Nach Claudia Lenssen beweist der Film durch seine Struktur, Bildgestaltung, Schauspielerführung, Schauplätze, Farbdramaturgie und Musikgestaltung „großes Kino“ (vgl. ebd.: 284). Der Film entspricht den Bedürfnissen einer Massenunterhaltung und kann ebenfalls einer objektiven Darstellung von Geschichte nicht gerecht werden. Er ist außerdem einer Hollywood-Inszenierung ähnlich und verwende ähnliche Erzählstrategien wie Holocaust-Filme, die sehr optimistisch seien und dabei statt auf Wissenschaftlichkeit auf den Einsatz von Empathie bauten (vgl. Berghahn 2009: 321). „Das Leben der Anderen re-imagines the burdened and traumatic memory of the Stasi as a universal tale of redemption“ (Berghahn 2009: 321). Das Stasi-Thema lasse sich nach Berghahn international sehr gut verkaufen,



„[b]ecause the enterprise in which the Germans truly are *Weltmeister* is the cultural reproduction of their country's visions of terror. No nation has been more brilliant, more persistent, and more innovative in the investigation, communication, and representation - the re-presentation, and re-re-presentaion - of its own past evils" (Garton Ash zitiert nach Berghahn 2009: 323).

Der kontroverse Vergleich der beiden unterschiedlichen Diktaturen der deutschen Geschichte wird hier filmisch umgesetzt und strategisch verwendet. Während sich die anderen beiden DDR-Nachwendefilme auf Details, Requisiten, Charaktere und humorvolle Dialoge stützten, lässt sich die lineare Erzählstruktur von *Das Leben der Anderen* auf eine universale Vorstellung vom Menschen ein, der das Böse melodramatisch besiegt. Laut Berghahn entspricht das derselben Story-Führung von Holocaust-Filmen, bei denen der Protagonist zum Verlierer-Helden wird, indem er scheitert, um seine Menschlichkeit wieder zu erlangen (vgl. ebd.: 325).

"Implicitly the entire film endorses the Western worldview on which all Hollywood genre cinemas is based: the firm belief in individual agency and the protagonist's ability to change the ineluctable forces of history and, indeed, his character" (ebd.: 326).

Sie sieht in dem „triumph of humanity" von Wiesler sogar indirekt „the triumph of individualism over collectivism" (ebd.), also einen Sieg des Westens über den Kommunismus. Dieser Kommunismus wird anhand des DDR-Schauplatzes in Ostberlin bildlich schon vorab als zum Scheitern verurteilt und erschreckend dargestellt. Um das Diktaturgedächtnis einer realen DDR zu erzeugen, griff Donnersmarck dabei ebenfalls auf eine Übercodierung der DDR-Symbole zurück. Er verzichtet auf Alltagsprodukte und selektiert (wie seine Vorgänger auch), in dem er die DDR über die Stasi, seine Abhöranlagen, Uniformen und Büroeinrichtungen verbildlicht. Die ausgewählte DDR-Symbolik greift auf ihre negativen Konnotationen zurück. Laut Lu Seegers lebe der Film von einer „Inszenierung von Authentizität". Neben der Musik von Amiga und den Originalschauplätzen in Berlin, der Ex-Zentrale der Stasi und Birthler-Behörde, verwende der Regisseur „fotorealistische Darstellungen" und eine „reduzierte Farbpalette", „um dem Bildgedächtnis an die DDR möglichst nahe zu kommen" (Seegers 2008: 25). Das ähnelt auch den Konventionen, die für die Darstellungen der NS-Herrschaft gelten.

Ganz allgemein wirkt der Film sehr grau und düster. Besonders die Uniformen der Stasi-Mitarbeiter bewirken das farblose, beängstigende Bild einer DDR und auch die Charaktere unterstreichen in ihren Gesten und Dialogen die einseitigen und unterdrückenden Machtverhältnisse. Die Straßenkulisse ist ebenfalls leer und farblos, „die Tatsache, dass Menschen in der DDR einen Alltag jenseits von Tristesse und Unterdrückung gelebt haben, bleibt damit ausgeblendet" (Seegers 2008: 25). Die einseitige Darstellung der DDR betrachteten viele Kritiker als eine unwissenschaftliche Aufarbeitung. Die räumliche Nähe

des Stasi-Beamten Wiesler zu seinen Opfern und die persönliche Indienstnahme des Stasi-Apparats durch einen Minister seien nicht glaubwürdig, so dass auch Lenssen zu folgendem Schluss kommt:

„Florian Henckel von Donnersmarks ästhetisches Konzept versteht sich nicht als ‘Aufarbeitung’ realer Funktionsmechanismen der Bespitzelung und Zersetzung, er nutzt sie vielmehr zu einer dramatischen Konstellation, die die spiegelbildlichen Protagonisten zu mythischen Helden ihrer Verantwortung überhöht und der Frau die klassische Rolle der passiven, zum Desaster und Opfertod verurteilten Mittlerin zuweist“ (Lenssen 2010: 282-283).

Zudem bewertet Berghahn das Ende sarkastisch, indem das Märchen eine optimistische Wendung offeriert, bei der der Täter sich durch die „humanizing power of art“ bezwingen und eines Besseren belehren lässt. Sein Zugang zur Geschichte sei durch eine westliche Sicht, also einen anderen Gedächtnisrahmen gekennzeichnet, bei dem Geschichte emotional nacherlebt wird:

“Unlike the generation of sons and daughters who perceived their fathers as perpetrators, the confessional generation operates within a different memory framework, accessing the past through multiple layers of mediation: oral history, family narratives, photos and mass media. This has created a distance which enables the confessional generation to empathize and identify with the experiential generation and to construct a new master narrative [...] Von Donnersmarck’s relationship to East Germany’s Stasi legacy is characterized by a similar distance, not generationl distance, but one determined by national belonging” (Berghahn 2009: 332).

Dieser „prothetische“ Blick erlaube es Westdeutschen die DDR-Geschichte versöhnend zu bearbeiten (vgl. ebd.).<sup>10</sup>

### **Titel-Literarizität: Vergessene Opfer**

Wie im nachfolgenden Interview vom Regisseur selbst angedeutet, kann eine Lesart von *Das Leben der Anderen* das Leben der von der Stasi Beschatteten sein. Es ist jedoch nicht klar, welche Menschen das sind. Es können im Prinzip alle in der damaligen DDR lebenden Menschen gemeint sein oder eine spezifische Gruppe wie Künstler und Intellektuelle, politisch Engagierte und Oppositionelle. Diese Mehrdeutigkeit lässt zu, dass die Stasi alle Menschen potenziell überwacht hat und haben könnte. Auch gibt es keine Assoziation direkt zur Stasi oder zu einem anderen politischen Apparat in der DDR. Auch kein geschichtlicher Bezug zur DDR überhaupt ist damit augenscheinlich. Liest man den Titel also im Vorfeld,

<sup>10</sup> prothetisch von prosthetic: „prosthetic memory is a commodified type of memory, a form of ‘mass cultural representation’ which is useful (as a prosthesis is in replacing a limb) in that it ‘generates empathy’ and ‘sensuous engagement’ with a past distinct from one’s own” (Bergahahn 2009: 332)

wird nur ersichtlich, dass es sich um eine Darstellung oder Beobachtung von Menschen drehen könnte, deren Leben im Mittelpunkt steht. Erhält man jedoch die Information, dass der Film ein Film über die DDR ist, sind Assoziationen zur Stasi schon eindeutiger, aber nicht definitiv. Gleichzeitig werden damit die Stasi und seine Mitarbeiter als am eigenen Leben passiv Beteiligte, untergetauchte bzw. unscheinbare Spione oder voyeuristisch veranlagte Personen definiert. Es könnte sich bei den Anderen in Bezug auf die vorherigen Filme über die DDR auch um das Leben derjenigen handeln, die bisher noch nicht im Fokus standen. Vergleicht man den Film mit den anderen beiden Filmen zuvor erwirkt der Titel eine Kritik gegen die bisher positiven Gestalten der DDR oder Parole für die Vergessenen. Das mit diesem Film eine andere Darstellung der Menschen in der DDR bzw. eine verschwiegene Gruppe von Menschen thematisiert wird, ist auch eine Lesart. Der Filmtitel bringt für sich allein stehend keine eindeutigen Referenzen hervor und bleibt relativ neutral, gar objektiv. Nur im Zusammenhang mit der DDR-Debatte und dessen filmischen Verarbeitungen wirkt der Titel provokant und antwortend.

#### **Interview: „noch authentischer“**

In einem Interview mit *Die Welt* weist Donnersmarck beständig auf die Authentizität des Films hin. Auf die Frage, wie er als junger Westdeutscher auf das Thema der Stasi kam, antwortet er: „Ich wollte nicht ursächlich einen ernsten Film über die DDR machen“ (von Donnersmarck zitiert nach *Die Welt* 2006). Vielmehr hätte ihn die Person Wiesler mit seinem Kampf um Menschlichkeit interessiert, der für alle Menschen von Belang sei. Außerdem sei er durch seine (westdeutsche) Generationszugehörigkeit fähig, das Thema distanziert zu bearbeiten.

„Wenn ich direkt betroffen gewesen wäre, hätte ich wohl nicht mit Stasi-Männern über ihre Arbeit reden können. Ich versuchte, mein Urteil zurückzustellen, um die Geschehnisse herauszukristallisieren, das gewissermaßen wissenschaftlich anzugehen. Wenn ich als Autor mein Urteil über die Figur immer schon mit hineinschreibe, dann mache ich einen Propagandafilm“ (ebd. 2006).

Des Weiteren betont er die authentischen Requisiten und Drehorte, die zum Beispiel durch seinen engagierten Außenrequisiteur, der selbst zwei Jahre in Stasi-Haft war, realitätsgetreu ausgewählt wurden. „Ich wüßte nicht, wie man einen Film noch authentischer hinkommen könnte“ (ebd. 2006). Zudem wird er gefragt, warum es so lange brauchte, um einen Film über die Stasi zu drehen. Donnersmarck bezieht sich daraufhin auf seine zwei Vorgänger und beschreibt das Problem als ein zeitliches und emotionales, wo es nicht möglich war, so kurz nach der Wende ernsthaft über die Stasi zu rekapitulieren.

„Ich glaube, es braucht einfach Zeit. Vielleicht hat es auch 'Sonnenallee' und 'Good Bye, Lenin!' gebraucht, all diese Komödien, um darüber lachen zu können. Unser Verhältnis zur DDR war einfach so angespannt, vielleicht hat sich

das jetzt geändert. Vielleicht kann man jetzt einmal einen vorurteilsfreien Blick wagen" (ebd. 2006).

Damit kritisiert er den humorvollen Zugang der Filme und grenzt sich von ihnen ab. Zugleich vermittelt er implizit, dass in diesen Filmen etwas verschwiegen wurde, was er mit zeitlichem Abstand nun entlarven kann. Während er acht Jahre an seinem Film arbeitete, verbuchten seine zwei humorvollen Vorgänger immensen Erfolg. Der Journalist fragt ihn, ob er sich dadurch nicht frustriert fühlte und Donnersmarck macht erneut auf den Ernst der Geschichte aufmerksam, die jetzt endlich bearbeitet würde, deren Begebenheiten ihn aber vor allem auch für eine empathische Rekonstruktion behilflich seien:

„Ich glaube, daß die Zeit der Komödien jetzt einfach mal vorbei ist. Und wir die Zeit jetzt wieder als etwas sehen können, was sie auch war: eine Phase unserer Geschichte, in der Extremes möglich war. Extreme sind immer gute Ausgangspunkte für Geschichten, die auch extreme Emotionen liefern. Die Stasi bestand aus 100 000 Offiziellen und 200 000 inoffiziellen Mitarbeitern, das ist eine extreme Größenordnung. Ich will aber gar nicht, daß unser Film politisch gesehen wird, sondern als ein Film über Menschen. Menschen in Extremsituationen" (ebd. 2006).

In einem anderen Interview mit der *rp-online* gibt Donnersmarck Hinweise zu seinem Titel, indem er die Stasi als einen Apparat beschreibt, „der sich nur mit dem Leben der Anderen beschäftigte, mit Bereichen, die ihn gar nichts angingen" (Donnersmarck zitiert nach *rp-online* 2006). Auch in diesem Interview macht er auf die reale Konstruktion seiner Handlung aufmerksam.

„Bevor ich anfang zu schreiben, habe ich erst einmal anderthalb Jahre reine Recherche gemacht und mich mit Stasi-Leuten und Opfern getroffen, um mir beide Seiten der Geschichte umfangreich schildern zu lassen. Erst dann wusste ich so viel über dieses Thema, dass ich mir zutraute, spielerisch damit umzugehen. Es ist ja ein Spiel- und kein Dokumentarfilm. Das heißt, man muss Fakten und Zusammenhänge schaffen, die vollkommen authentisch sind, selbst wenn die Handlung fiktiv ist" (ebd. 2006).<sup>11</sup>

Er bekräftigt danach auch, dass seine Geschichte im Jahre 1984 wirklich so passieren hätte können und verdeutlicht damit einen objektiven Blick, stellt aber gleichzeitig klar, dass er keinen Propagandafilm oder einen pädagogischen-politischen Film, sondern einen Spielfilm produziert habe, dessen Hauptaufgabe es sei, die Menschen zu bewegen und zu unterhalten (vgl. ebd.).

---

<sup>11</sup> ähnliche Aussagen zur Recherche und Wahrheit im Spielfilm macht Donnersmarck auch in einem anderen Interview mit WDR 5  
<http://www.planet-interview.de/interviews/florian-henckel-von-donnersmarck/34135/>

## Presse: Affirmation

*Die Zeit* lobte den Film als „bisher besten Nachwende-Film über die DDR: Das Leben der Anderen ist politischer als *Sonnenallee*, philosophischer als *Good Bye, Lenin!*, sarkastischer als *Berlin is Germany* - eine Kinonovelle, die deprimierende Einsichten in die Herrschaftsmechanismen der Diktatur gewährt“ (Finger 2006). Der Film zeige mit „peinigender Detailgenauigkeit den destruktiven Charakter des Staatssozialismus“ und erkläre damit dem Zuschauer, warum die DDR untergehen musste. Des Weiteren wird die gute Recherche und nüchterne Analyse hervorgehoben und Ulrich Mühes Darstellung gewürdigt. Damit vergleicht die Filmkritikerin die bisherigen Darstellungen der DDR mit dem Stasi-Film und hebt dessen Seriosität hervor. Donnersmarck habe den „Mut“ aufgebracht mit der „Gesinnungsdiktatur zu spielen“ und damit einen „metaphorischen Hyperrealismus“ kreiert, in dem gezeigt wird, dass es unmöglich war sich in den Nischen des Systems zu verorten (ebd.). „Wie kein anderer Spielfilm zuvor polemisiert Das Leben der Anderen gegen eine symbolische Aufarbeitung der DDR-Geschichte anhand der Stasi-Akten, gegen die Fixierung auf fragwürdige Quellen“ (ebd.). Damit unterstützt die Journalistin das Diktaturgedächtnis und zeichnet den Film als wahrheitsgetreu aus. Auch der *Spiegel* springt auf den Zug auf, beschreibt den Film als einen der „spannendsten deutschen Filme der jüngsten Zeit“ und degradiert damit seine Vorgänger.

„Nach ‘Sonnenallee’, ‘Good Bye, Lenin!’, ‘NVA’ und ‘Der rote Kakadu’ ist ‘Das Leben der Anderen’ der erste deutsche Spielfilm, der sich durchgehend ernsthaft, ohne Trabi-Nostalgie, Spreewaldgurken-Romantik und anderen folkloristischen Klamauk mit dem Kern der 1989 untergegangenen Deutschen Demokratischen Republik auseinandersetzt - der systematischen Einschüchterung, Drangsalierung und Unterdrückung ihrer Bürger im Namen der Staatssicherheit“ (Mohr 2006).

Diese Gegenüberstellung verdeutlicht die unterschiedlichen Deutungen im Diskurs und ihre Beurteilung. Zwar räumt der *Spiegel* die zahlreichen Requisiten ein, vergleicht sie aber mit den bisherigen Stereotypisierungen als „detailgetreu“ und „authentisch in Szene gesetzt“, bei deren Ausstattung ein „Fachmann“ tätig war und stellt den Fokus auf die Konflikthandlung, einen gesellschaftlichen Antagonismus heraus (vgl. ebd.), der, so scheint es, überfällig schien. Auch die *Süddeutsche Zeitung* ist begeistert von dem Film und seiner Darstellung der DDR. „Donnersmarck zeichnet eine Atmosphäre der Angst und Einschüchterung, macht spürbar, wie sich die DDR-Diktatur im Orwell-Jahr 1984 anfühlt“ (Gansera 2010). Erneut werden Bezüge zur Ostalgie hergestellt, deren Ernsthaftigkeit zu wünschen übrig ließ und die nur mit Folklore auskam. Donnersmarck liefere dagegen „eine Porträt-Galerie der zynischen Machthaber, der Karrieristen und Mitläufer, und die Wandlung Wieslers - das Herzstück des Films“ (ebd.). Die Figur und Wandlung Wieslers wird ähnlich wie in den anderen Kritiken hervorgehoben, aber nicht bewertet. Die Deutung der Versöhnung wird

nicht beachtet, vielmehr ist das Feuilleton über die Ernsthaftigkeit der Geschichtsdarstellung erfreut und ersehnte endlich den Topoi Stasi. Die implizite Perspektivenübernahme wird auch bei der *Süddeutschen Zeitung* deutlich. Donnersmarcks Technik sei das Herauskristallisieren. „Wie sich bei einem bestimmten Sättigungsgrad Kristalle in einer Lauge bilden, so lässt er in der Lauge der DDR-Angst die verschiedenen Charaktere und Haltungen Gestalt annehmen“ (ebd.). Andreas Kilb von der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* bezieht sich ebenso auf die Ostalgiefilme und lobt das Thema der Stasi, die stellvertretend für die DDR stand: „Damit ist nicht bloß ein Thema entdeckt, damit ist die DDR selbst entdeckt: als Land, in dem Hören und Sehen vergeht [...] Die DDR hat diesen Film nicht nur inspiriert. Sie hat ihn verdient“ (Kilb 2006). Außerdem stellt er hier nicht die Frage der Erlaubnis, die ein westdeutscher Regisseur gegenüber der DDR-Geschichte habe, sondern verpflichtet diesen zur eigentlichen Wahrheitsfindung.

„Ein ostdeutscher Regisseur wäre vermutlich weniger unschuldig und weniger neugierig an den Stoff herangegangen. Von Donnersmarck dagegen hat seinen Film wie ein Historiker recherchiert. ‘Das Leben der Anderen’ gräbt die DDR aus und begräbt sie zugleich. Denn nach diesem Film wird jedes weitere Stasi-Drama wie ein Nachzügler aussehen, ganz gleich, wie gut es erzählt ist“ (ebd.).

Alle positiven Kritiken unterstützen die Deutung, die Donnersmarck von der DDR übermittelt, eine von Angst und Unterdrückung durchdrungene Gesellschaft und loben den Regisseur für seine ernsthafte und wahrheitsgetreue Darstellung der DDR, die überfällig war.

Die *Berliner Zeitung* und *Neues Deutschland* lobten zwar auch das Thema und die Darstellung des Zynismus’ der Stasi, kritisierten aber gleichzeitig eine Hollywood-Ausbeutung und Unwissenschaftlichkeit der Thematik (vgl. Lenssen 2010: 287). Die *Tageszeitung* erkennt die differenzierte Darstellung der Diktatur an, empört sich aber an dessen dramaturgisch bedingten „Ungenauigkeiten“, „billigste[n] Klischees“ und „Untiefen“ (Löser 2006). Die innenpolitische Situation aus dem Jahr 1984 sei demnach viel zu drastisch dargestellt. Weder hätte ein Dramaturg wie Dreyman wegen eines Spiegelartikels um sein Leben fürchten müssen, zudem sei es „absurd“, dass Wiesler auf dem Dachboden agiere (ebd.). Auch die Affäre von Sieland sei eine „schmierige Hintertreppen-Intrige“. Die *TAZ* resümiert deswegen enttäuscht: „Es sind diese Vermischungen von behaupteter Geschichtsschreibung und ungehemmter Kolportage, die ‘Das Leben der Anderen’ letztlich scheitern lassen“ (ebd.). Obwohl die positiven Kritiken hier anders als bei den beiden Vorgängern sehr überwiegen, sind zwei unterschiedliche Perspektiven erkennbar, die den DDR-Diskurs um 2006 noch immer beherbergen.



## Plurimediale Netzwerke: Präformation und Refiguration durch Politik und Schauspieler

*Das Leben der Anderen* spielte weltweit über 70 Millionen Dollar ein. In Deutschland sahen den Film im Vergleich zu den anderen beiden „Klassikern“ nur 1,9 Millionen Zuschauer (vgl. Seegers 2008: 21). Schon vor der Premiere erhielt er allerdings zahlreiche Preise, darunter vier Bayerische Filmpreise, sieben Deutsche Filmpreise, den Europäischen Filmpreis und den Friedenspreis des Deutschen Films. Höhepunkt dieser öffentlichen Anerkennung erfuhr der Film durch die Auszeichnung mit dem „Oscar“ für den besten ausländischen Film 2007. „Mit dem Oscar avancierte *Das Leben der Anderen* zu *dem* international anerkannten Erinnerungsfilm über die Staatssicherheit der DDR“ (Seegers 2008: 22). Seegers Einschätzung zufolge bedeutete dieser Preis ein „Triumph im Erinnerungsstreit“, verhalf dem deutschen Ansehen zu einer Verbesserung in der Welt und positionierte den Regisseur Donnersmarck als einen Westdeutschen, der durch harte Arbeit der Aufklärung der DDR-Geschichte verpflichtet sei. „Damit wurde der Oscar-Gewinn für Henkel von Donnersmarck in der Presse implizit als westdeutsche Erfolgsgeschichte bezüglich der Erinnerung an die DDR inszeniert“ (ebd.: 44). Wie schon bei *Good Bye, Lenin* wurde auch bei diesem Film ein Buch zum Film, hier im Suhrkamp-Verlag, veröffentlicht, bei dem aber zusätzlich Historiker zu Wort kommen, die die Diktaturdeutung legitimieren. Auch einen Soundtrack gab es. Außerdem werden wiederum ostdeutsche Schauspieler eingesetzt, die bereits einen hohen Bekanntheitsgrad hatten. Auf der DVD des Films berichtet der bekannte Schauspieler Ulrich Mühe von seinen Erfahrungen mit der Stasi und seiner Frau Gröllmann, die er der Bespitzelung bezichtigte und bei dem es zu einem Rechtsstreit kam, der den Film in der Öffentlichkeit ständig neu verankerte (vgl. Seegers 2008: 28). Durch den Streit von Ulrich Mühe und seiner Ex-Frau, die beide wenig später an Krebs starben, erhielt der Film eine „makabere öffentliche Relevanz“, die in der „öbszöne[n] Vermischung von privaten und öffentlich Relevanten“ über die Presse ausgeschlachtet wurde (Lenssen 2010: 281). Diese Verschiebung von individuellen Erinnerungen auf eine kollektive Ebene trug laut Lenssen zur Aufarbeitung der Stasi in der Öffentlichkeit bei und entfachte eine Debatte über die Möglichkeiten des Menschen von einer Seite auf eine andere zu wechseln (vgl. ebd.: 286). Da der Film nicht zur Berlinale zugelassen wurde, kaschierte man diesen Misserfolg durch eine PR-Kampagne, die vorab durch Ostdeutschland tourte und Voraufführungen und Diskussionsrunden organisierte (vgl. Lenssen 2010: 284). Wie schon bei *Good Bye, Lenin!* wurde auch bei diesem Film mit Hilfe des Filmverleihs Buena Vista International zu einer Extra-Vorführung der Bundestag eingeladen. Neben der positiven Resonanz von „Erinnerungsautoritäten der DDR“ empfahl Kulturstatsminister Bernd Neumann den Film für Schulklassen und agierte als „Promoter für eine erinnerungskulturelle Relevanz“ (Seegers 2008: 32). Die Bundeszentrale für politische Bildung gab daraufhin ein Begleitheft heraus, so



dass auch an den Schulen die Stasi wieder im „Tagesgespräch“ war (vgl. Lenssen 2010: 285). Zudem wurde er wie seine Vorgänger mit dem Prädikat „besonders wertvoll“ ausgezeichnet und besitzt eine eigene Facebook-Seite.

### 3.4 DDR-Erinnerung damals und heute – Als wir träumten

Die Diskursanalyse in Form von Filmen als Erinnerungsorte hat gezeigt, dass es eine Dynamik in der Debatte um die richtige DDR-Vergangenheit gibt. Als zeitlich unterschiedliche Diskursbeiträge können die Filme in ihrer chronologischen Reihenfolge die Entwicklung der öffentlichen Debatte und Forschungsausrichtung, sowie den Stillstand in der Gedächtnispolitik aufzeigen. Sie stellen jeweils ein spezifisches Gedächtnis dar und differenzieren dieses. *Sonnenallee* provozierte, evozierte das Arrangementgedächtnis, entfachte die Ostalgie und antwortete auf das bis dahin vermittelte einseitige Diktaturgedächtnis der Öffentlichkeit. Die Reaktionen der Elite waren hauptsächlich negativ, weil von intellektueller Seite Filme über die DDR zum Lernen anregen sollten und nicht in einem Genre der Komödie einfach konsumiert werden dürfen. Schaut man bei diesem Film genauer hin, sind sehr wohl kritische Reflexionen über die DDR enthalten, die der Presse aber nicht ausreichen. Trotzdem wurde der Film beim Publikum sehr populär, was darauf schließen lässt, dass diese Art der Erinnerung in der Bevölkerung sehr wohl akzeptiert wurde. In Westdeutschland spielte hier vielleicht eine Art Exotismus eine Rolle, für den Osten war diese Art der inszenierten Erinnerung notwendig für das Überstehen der Nachwendekrise. *Sonnenallee* machte das Arrangementgedächtnis damit für die Gesamtheit publik und versuchte diese Erinnerung visuell darzustellen, was offensichtlich sehr gut gelang. *Good Bye, Lenin!* verhandelte die Ostalgie als berechtigte Perspektive, differenzierte das Arrangementgedächtnis aus und nahm philosophische Bezüge auf das Fortschrittsgedächtnis. Die Presse war sich uneinig in ihrem Urteil, weil *Good Bye, Lenin!* viele Leerstellen hinterließ. Der Film erhielt aber von den Besuchern und Filmkritikern erhebliches Lob und Auszeichnungen und verhalf ihm damit in den Kanon. Außerdem konnte sich dieser Film auf den brodelnden DDR-Vergangenheitsdiskurs stützen und sich implizit auf *Sonnenallee* und die Ostalgiequelle beziehen, was der Film in seinen Marketingstrategien auch getan hat. Wichtig ist hierbei, dass das Arrangementgedächtnis wie schon ansatzweise bei *Sonnenallee* in seine unterschiedlichen Generationen aufgespaltet wird. Das Fortschrittsgedächtnis wird über die Jugend präsentiert, die sich eine Utopie des Sozialismus oder Kommunismus kreiert und dabei ebenfalls auf die DDR-Symbole zurückgreifen muss. Die (n)ostalgieischen Erinnerungen dienen daher beiden Perspektiven. *Das Leben der Anderen* greift wiederum das nationale Gedächtnis auf und antwortet in der Debatte, die sich um wissenschaftlich angereicherte Informationen mit einer

aufkommenden Kultur- und Gesellschaftsgeschichte differenzierte und in einer Akzeptanz der anderen Gedächtnisse ausdrückte, mit dem bereits etablierten aber modifizierten versöhnlichen Diktaturgedächtnis. Er „gedieh“ wiederum auf bereits bestehendem Resonanzboden und gelang mit Hilfe von politischer Unterstützung in den internationalen Kanon. Die Filme antworten in ihrer Folge gewissermaßen aufeinander und auf die damals gegenwärtigen dominanten Perspektiven bzw. katalysierten neue Debatten und sind künstlerische Ausdrucksformen der unterschiedlichen gesellschaftlichen Erinnerung. Dabei bleiben sie als Kunstwerke Inszenierungen der Wirklichkeit und spiegeln die gesellschaftlichen Vorstellungen von der Vergangenheit. Das fällt jedoch meist erst in einer Bearbeitung der einzelnen Filme als Erinnerungsorte auf und erfordert die Rezeption dieser und auch anderer DDR-Filme. Als einzelne DDR-Betrachtungen referieren die Filme auf die Debatte und präsentieren eine Deutung, die dann über ihre öffentliche Rezeption ausgehandelt wird. Die Gedächtnistypen, die im Film nicht vorkommen, werden in der Diskussion um ihn zunehmend erwähnt und besonders in der Presse und den Interviews als Referenzpunkte genannt. Damit verweisen sie implizit auch immer auf die anderen Gedächtnisse. Die Filme rekonstruieren nicht nur den Diskurs um die DDR-Vergangenheit, sondern zeigen in ihrer Diskussion, dass es sich dabei um eine Authentizitätsdebatte handelt. Der Wirklichkeitsanspruch in das *Das Leben der Anderen* konnte mit Hilfe der anderen zwei Filme gelingen und ist nur in Abhängigkeit dieser erklärbar. Donnersmarcks Film entstand 2006. Seitdem sind sowohl die filmischen Beiträge, zumindest in ihrer öffentlichen Resonanz, als auch die Debatte um die DDR-Erinnerung abgeflacht. Diskussionen um die Globalisierung und Migration bestimmen seit einiger Zeit das öffentliche Interesse. Das Thema wurde also erst einmal ad acta gelegt. Um einen aktuellen Blick auf die Debatte oder deren Ergebnisse zu werfen bzw. einen Siegeszug der Gedächtnisse in das kulturelle Gedächtnis zu ermitteln, bedürfte es einer weiteren Forschungsarbeit. Zudem sind seit der Wiedervereinigung erst 25 Jahre vergangen, es braucht vielleicht weitere Filme, um eine feste Deutung zu ermitteln. Einer, der es nicht getan hat, weil er kaum medienwirksame Resonanz erfuhr ist *Als wir träumten* von Andreas Dresen. Sein ausbleibender Erfolg an den Kinokassen und seine geringe Rezeption in den Medien und Wissenschaften bestätigen das nicht vorhandene Bedürfnis, die DDR-Vergangenheit erneut zu verhandeln. Zudem widmet sich der Film hauptsächlich der Nachwendezeit und gibt nur einige Rückblicke auf die DDR. Interessant ist jedoch wie die DDR nun 2015 rekonstruiert und memoriert wird, da es im Prinzip die Wahl zwischen drei unterschiedlich wissenschaftlich verifizierten Perspektiven gibt, auf die sich Dresen hat stützen können. Deswegen soll abschließend eine gegenwärtige Bestandsaufnahme der DDR-Vergangenheits-Verhandlung im Film *Als wir träumten* gegeben und ein möglicher Ausblick versucht werden.

## Als wir träumten: kein Kommentar

*Dani, Rico, Pitbull, Paul und Mark sind beste Freunde aus Leipzig und stehen kurz vor dem Abitur. Deutschland ist seit kurzem wieder vereint. Durch die anarchischen Zustände nach der Wende sind sie voller Energie und Visionen, feiern Partys, nehmen Drogen, klauen Autos und gründen einen Techno-Club. Neben dieser exzessiven Rebellion träumt Rico vom Boxerfolg und Dani von dem schönen Mädchen namens Sternchen. Sie liefern sich einen Bandenkrieg mit Neonazis und machen Erfahrungen mit brutaler Gewalt. Sie verlieren zunehmend die Kontrolle, ihre Träume zerbrechen. Nach und nach scheitert nicht nur jeder Einzelne, sondern die Clique droht auseinanderzubrechen.*



Abb. 4: Filmplakat *Als wir träumten*, 2015

*Eine „unglaublich genau erzählte und atmosphärisch dichte Milieustudie“ (FBW 2015), die den anfänglichen Rausch der Freiheit mit dem plötzlichen Verlust von alten Regeln, Werten und Orientierungen in Ostdeutschland koppelt und die Folgen des Umbruchs porträtiert.*

Der Film, eine Literaturverfilmung des erfolgreichen, gleichnamigen Romans von Clemens Meyer, von Andreas Dresen und Drehbuchautor Wolfgang Kohlhaase ging als deutscher Wettbewerbsbeitrag bei der 65. Berlinale 2015 ins Rennen. Auch erhielt er eine Nominierung für den Deutschen Filmpreis und Beachtung in der Presse. Trotzdem sahen den Film nur 83 000 Besucher, seine Rezeption ist im Vergleich mit den vorherigen Klassikern nur sehr schwach. Obwohl es gute Kritiken gab und der Verleih Pandorra Films sich mit dem Marketing zum Beispiel mit einer eigenen Website und Presseheft, Plakaten (vor allem in Leipzig) große Mühe gab, schien sich die Öffentlichkeit nicht für eine Jugendclique nach der Wende zu interessieren. Weder entfachte er neue Debatten über das Bild der DDR, noch blieb er durch seinen Soundtrack, der elementar für das Drama ist oder der relativen Bekanntheit der Filmemacher im kollektiven Gedächtnis hängen.

Die deutsche Filmberatungsstelle jedoch begeisterte sich für den Film und verlieh ihm ebenfalls das Prädikat „besonders wertvoll“. Die Meinung der *Süddeutschen Zeitung* fällt gediegen aus. „Am besten ist der Film, wenn er von den Details der Zeit erzählt, in der die DDR verschwand“ (Knoben 2015). Der „Jugendcliquenstoff“ sei nicht Dresens Welt, denn Actionszenen lägen ihm nicht. Das Verorten in der „Abbruchkante der Geschichte“, an Ort und Zeit der untergehenden DDR sei am interessantesten (vgl. ebd.). *Die Welt* urteilt ebenso unsicher, der Verfilmung fehle „der Biss“.

„Dass diesen Pubertierenden aber gleich sämtliche Ordnungen weggebrochen sind mit dem Ende des Systems, das sie noch zusammengeschweißt hat und

dann weg war, das macht das Leerlaufen ihrer Energie so tragisch, ihr Scheitern geradezu zwangsläufig" (Krekeler 2015).

Diesem Treiben und dem Spiel der Jungschauspieler sei sehr schön zuzusehen, aber der Film sei zu „prima“ gemacht und eine für Dresen untypische „Energieverpuffung“ setze nach dem Film ein; er bliebe nicht im Gedächtnis (ebd). Der *Spiegel* sieht es positiver und resümiert:

„Statt eines in seiner Kompaktheit überwältigenden Coming-of-Age-Epos hat er einen Film gedreht, der Lücken lässt und damit die Erzählung auch für politische Interpretationen öffnet. Wie Dani und Mark muss man sich letztlich entscheiden: Will man an der Gegenwart verzweifeln? Oder traut man sich, noch einmal zu träumen" (Pilarczyk 2015).

Diese politische Lesart wird also gelobt, die Darstellung der ehemaligen DDR in „leuchtend warmen Farben“ und „bunter Kinderkleidung“ nicht verurteilt oder mit einer Ostalgie in Verbindung gebracht und die Nachwendezeit im „blau-schattige[n]“ Osten erklärt, warum „den frühen Neunzigern auch ein utopisches Versprechen innewohnte" (Pilarczyk 2015). Fast alle Rezensionen beziehen sich auf den Roman von Clemens Meyer und beurteilen die Umsetzung. Für die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* ist es eine „meisterhafte Inszenierung“ der Vorlage und „Weltklassekino“, das den Roman meisterhaft ins Visuelle übersetzt (Platthaus 2015). *Die Zeit* dagegen kritisiert,

„dass der Film dann am schwächsten ist, wenn er sich an seine Geschichte erinnert, an den Roman von Clemens Meyer. Gerne würde man die eine oder andere Wendung streichen, den Prolog und den Epilog einfach abschneiden. Und dafür noch ein Weilchen mit den Jungs durch die Gegend brausen" (Nicodemus 2015).

Auch hier gibt es keine Kommentare zur DDR oder zur Darstellung und Deutung der Nachwendezeit, vielleicht weil der Roman bereits bekannt war, aber vielleicht auch, weil sich das Thema erschöpft hat. Offensichtlich schaut man den ostdeutschen Jungs interessiert beim Scheitern zu. Dieses Scheitern ruft jedoch kaum Empörung hervor, sondern wird akzeptiert und durch die politisch-wirtschaftlichen Umwälzungen legitimiert. Nur *Die TAZ* vermerkt, dass der Film in seiner Nachwendedarstellung zu altbacken wirke und macht Kohlhaase dafür verantwortlich. „Das erklärt vielleicht die Macken, die 'Als wir träumten' hat. Der Film steckt dramaturgisch viel zu sehr in der Nachkriegswelt nach 1945, als dass er sich auf die Nachwendewelt von 1989 einlassen könnte" (Knippbals, taz 2015). Von der Presse wird also keine erneute Debatte um eine richtige DDR-Erinnerung geführt oder darauf verwiesen, obwohl der Film ähnlich wie *Good Bye, Lenin!* kurz nach der Wende mit all den schädlichen kapitalistischen Einflüssen berichtet und positiv in die Vergangenheit schaut, in der es zwar eng war, aber auch Ordnung und Zusammenhalt gab. Immerhin ist der Film ein Bericht über das Scheitern von Jugendlichen bzw. zeigt das kollektive Scheitern

Ostdeutschlands. Die DDR wird von der Hauptfigur Dani, wie in den anderen Ostalgie-Filmen, positiv mit der Kindheit und warm-herzlich erinnert, das System wird zwar als autoritär (Verhör des kleinen Danis), nicht jedoch gänzlich als Diktatur dargestellt. Sowohl das Arrangementgedächtnis als auch das Diktaturgedächtnis greifen für die Darstellung nicht. Der Film bewertet die DDR nicht und greift keine Diskursfragmente auf. Das Fortschrittsgedächtnis könnte hier am ehesten Platz finden, bleibt aber auch nur sehr vage durch das Scheitern der Wende (Anarchie), das Platzen der ostdeutschen Träume (Arbeitslosigkeit, Alkoholismus) und den positiven Kindheitserinnerungen (Sicherheitsübungen) angedeutet, wird aber nicht wie in *Good Bye, Lenin!* eindeutig mit kapitalistischen Einflüssen in Zusammenhang gebracht. Das macht den Film zu einem aktuellen Beispiel, um die DDR-Diskussion zu veranschaulichen. Die DDR bleibt hier relativ neutral bzw. wird resignierend erinnert. Vor allem der persönliche (unpolitische!) Irrtum oder das eigene, individuelle Versagen der Protagonisten, die stellvertretend für den Ostdeutschen stehen und mit denen sich viele identifizieren können, sorgen für ein Misslingen an die bisherigen Erinnerungen. Der Film knüpft nicht an den Alltag der DDR oder sein politisches System an, sondern an die Motivationen vor und dem Absinken nach der Wende. Damit ist er ein ostdeutsches Nachwende-Portrait, für das sich aber nicht viele Zuschauer interessiert haben, weil es vielleicht, gemäß der Schülerstudie, keinen Stellenwert für die heutige Gesellschaft mehr besitzt. Die Leerstellen, die der Film bezüglich der bekannten Deutungen bereitstellt, deuten auf einen noch laufenden Kampf um das kulturelle Gedächtnis. Er provoziert keine erinnerungskulturelle kontroverse Rezeption und betrachtet die DDR unkritisch. Anhand dieses Films kann die derzeitige DDR-Erinnerungsdebatte als brach liegend identifiziert werden.

## 4 Filmdidaktik

### 4.1 Filme im DaF-Unterricht: Ein „polyperspektivischer Bildungsprozess“

Welche Bedeutung kommt dem Spielfilm in der Fremdsprachendidaktik zu? Wird er immer noch als Lückenfüller verhöhnt oder mittlerweile in der Didaktik akzeptiert? Wie wird mit ihm umgegangen und welche Lernziele dabei verfolgt?

Im Zuge des Medienzeitalters sind sich die Experten über das Potenzial von audiovisuellen Medien im Sprachunterricht einig: „Spielfilme sind Bestandteil jeder nationalen Kultur und dominante Ausdrucksform kultureller Identität“ (Biechele 2010: 15). Sie sind vor allem in der westlichen Welt für die öffentliche Kommunikation elementar und überall, in unterschiedlichen Formen, Räumen und Trägern, verankert. „Film ist Medium der Inszenierung und Simulation von Wirklichkeit und eröffnet Reflexionsmöglichkeiten über und

Einsicht in Kultur" (Welke, Faistauer et al 2010: 240). Dadurch kann er „je nach Blickwinkel als politischer oder kulturspezifischer Diskurs" gesehen werden (Malaguti, Thoma 2012: 1). Dieses explizit hervorgehobene kulturelle Potenzial wird seit einiger Zeit auch von der Bildungspolitik gewürdigt und hat dazu geführt, dass die Filmbildung ein integraler Bestandteil in der deutschen Schule geworden ist. Demnach wird er auch immer wichtiger für den Fremdsprachenunterricht. Seine curriculare Einbindung wird sogar in den Kompetenzbeschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen festgehalten (vgl. Malaguti, Thoma 2012: 2) und soll der Progression der unterschiedlichen Fähigkeiten verhelfen. Wie das kulturelle Lernen mit dem Medium Film über dessen Inszenierungskunst aber angeleitet werden kann, wird selten detailliert beschrieben. Bisher werden nur die vielfältigen Möglichkeiten aufgezählt, von denen sowohl Lehrer als auch Lerner profitieren. Demnach zeige Film spezifische Kommunikationssituationen und sprachliche Register auf, könne für Wortschatzarbeiten, interkulturelles Lernen, Landeskunde und literarische Themen verwendet werden und fördere die Imaginationsfähigkeit (vgl. Malaguti, Thoma 2012: 3).

„Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Einsatz von und die Arbeit mit Film bzw. Filmmusik im Zweit- und Fremdsprachenunterricht zu einem multimodalen und polyperspektivischen Bildungsprozess beitragen kann" (ebd.).

Das beweisen auch die zahlreichen Didaktisierungen, die es für den Bereich Deutsch als Fremdsprache gibt. Es hat in den letzten Jahren also eine Entwicklung stattgefunden, die den Film aktiv in die Belange eines Fremdsprachenunterrichts miteinbezieht. Inge Schwerdtfeger forderte schon 1989 einen stärkeren Einsatz von Filmen im Unterricht, um ein anthropologisch-narratives Lernen einer Fremdsprache zu ermöglichen, welches Lust, Interesse und Bereitschaft beim Lerner hervorbringe (vgl. Schwerdtfeger 1989: 13). 2001 äußerte sich Rolf Ehnert im populären internationalen Handbuch DaF zu den audiovisuellen Medien und stellte fest, dass „Videotexte" als Instrumental- oder Informationstext genutzt werden können (vgl. Ehnert 2001: 1095), da sie als Übungs- und gleichzeitig Anschauungsmaterial dienen. Dabei galt es zwischen Sprachlernvideo, kommerziellen Filmen und Fernsehen zu unterscheiden. Attestierte er 2001 dem Fernsehen noch eine zeitliche Unvereinbarkeit mit dem Sprachunterricht, sind heute deren Übertragung durch Youtube-Aufzeichnungen, Streams und Videos in den Mediatheken der einzelnen Fernsehsender und einem ungebrochenem Internetzugang durchaus gängig. Den Sprachlernvideos, die sich mittlerweile rasant vermehrt haben, erkannte er die nötige Objektivität in der Landeskunde ab. Institutionen wie das Goethe-Institut verfolgten doch auch immer sprachpolitische Ziele und zeigten „Hochglanzbilder vom Leben im gelobten Land", die ein falsches Bild über Deutschland vermittelten; „bei Germanistikstudierenden oft jenes von einem Lande, in dem Stipendien vom Himmel fallen" (ebd.: 1096). Die dritte Art



von Videotext seien „kommerzielle Filme“, die mit viel „Tempo“ und der „vielfachen Überlagerung von Informationsebenen“ zwar Spannung beim Lerner erzeugten, aber dadurch zu einem 80-prozentigen Informationsverlust führten und deshalb für den Lernprozess nicht geeignet seien. Zudem wären sie zu lang, kompliziert in der Sequenzbetrachtung und ein juristisches Problem in ihrer Aufführung (vgl. ebd.: 1096). Spielfilme wie *Sonnenallee* sind jedoch so populär, dass vor allem jüngere Deutschlerner diese Filme bereits oft schon aus dem privaten Bereich kennen, diese in ihrer Inszenierung von Kultur jedoch nicht ohne weiteres reflektieren. Deswegen wird aus dieser Popularität bereits Gewinn gezogen, denn vor allem zu den drei DDR-Nachwendefilmen gibt es mittlerweile eine Fülle an Material.

Ehnert unterteilt die Potenziale des Filmeinsatzes in 3 Bereiche. Neben der individuellen Nutzung von Videotechnik und dem kritischen und analytischen Hören und Sehen, die auf den Inhalt und die Filmanalyse Wert legen, gäbe es auf einer globalen Ebene die Möglichkeit, Informationen zu sammeln und Motivation zu erzeugen. Dies äußert sich zum Beispiel in der interkulturellen kontrastiven Analyse, die zum Vergleich mit dem eigenen Verhalten und Verhältnissen anregt (vgl. Ehnert 2001: 1099). Die meisten Didaktisierungen zu Spielfilmen setzen in erster Linie auf praktisch-sprachliche Lernziele, um damit die vier Fertigkeiten und grammatische Strukturen einzuüben. Hierzu sind viele Beiträge zu der fünften Fertigkeit entstanden: dem Hör-Seh-Verstehen. Die Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* brachte 2007 eine Extra-Ausgabe dazu heraus. Anne Sass sieht die Stärken einer Filmverwendung in der Möglichkeit diesen zu entschleunigen um die „willkürliche Aufmerksamkeit“ beim Lerner zu steigern (Sass 2007: 6). Mit einer klaren Aufgabenstellung und Zielorientierung könnten Filme dazu dienen, Inhalte aufmerksam zu verfolgen und neue Informationen mit dem Vorwissen zu verknüpfen. Diese Art von Lernen unterscheide sich von anderen Methoden durch den, dem Film inhärenten, Einsatz von Emotionen. So spreche die Handlung automatisch die Gefühlswelt der Lernenden an, veranlasse sie zu Vergleichen mit ihren eigenen Gedanken und führe dadurch zu einem Sprechanlass (vgl. ebd.: 7). Neben einer Sprach- und Verstehensfertigkeit, könne der Film eine visuelle Literarizität ermöglichen, die den Lerner im Umgang mit Bildern schule. Filme eigneten sich besonders dann, wenn sie, entgegen Ehnerts Meinung, spannend wären, neugierig auf das Zielsprachenland machten, Einblicke in eine andere Welt gewährten und Unerwartetes und Neues zeigten (vgl. ebd.: 8). Während in den 90er Jahren Filmverstehen als ein „Prozess der Informationsverarbeitung“ verstanden wurde, bei dem der Lerner Filminhalte so gut wie möglich reproduzieren sollte, versteht man den heutigen Lernprozess als ein konstruktivistischen und individuellen Vorgang, der oft über Interaktion in einer offenen und sozialen Lernumgebung passiere (vgl. Sass 2007: 10). Die meisten Aufgaben solcher Didaktisierungen konzentrieren sich daher auf drei Ebenen: vor, während und nach dem



Sehen. Sass schlägt für die einzelnen Schritte unterschiedliche Aufgaben vor, die zuerst das Vorwissen sichern und erleichtern sollen, dann die Aufmerksamkeit auf die Figuren richten und den Verstehensprozess anregen und daraufhin zu einer eigenen Produktion führen (vgl. ebd.: 11). Zu Beginn werden daher oft Schlüsselbegriffe, Anregungen und Hypothesen zum Titel und Daten für den historischen Kontext angeboten, um den Lerner auf den Film vorzubereiten. Während des Sehens liegt der Fokus auf der Sprache, den Charakteren und der Handlung, die sich u.a. in Zuordnungsaufgaben, Charakterisierungen und Übungen zum Sprachregister zeigen. Nach dem Sehen und nachdem das Filmverstehen gesichert wurde, kommt es zur Anregung von Diskussionen und oft sollen die Lerner dann kreativ werden, in dem sie z.B. Emails, Geschichten und Filmkritiken selbst erstellen. In dieser Schlussphase werden dann oft interkulturelle landeskundliche Ziele verfolgt. Sass schlägt in Bezug auf eine kulturelle Filmnutzung vor, den Fokus auf die Verhaltensweisen der Personen zu richten: „Was ist typisch Deutsch? Allein die genaue Betrachtung von Kleidung, Frisur und Körpersprache eröffnet hier einen differenzierten Blick auf den deutschen Alltag und bietet zahlreiche interkulturelle Sprechansätze“ (ebd.: 10). Ihrer Meinung nach vermittelt der Film direkte landeskundliche Informationen. Allerdings ist der Film, wie alle anderen Texte, bereits interpretiert und kann besonders gesellschaftliche Informationen nie objektiv abbilden. Vor allem in Geschichtsfilmen sollte nicht direkt das Gesehene als reine Information genommen, sondern über die Filmästhetik eine Deutung erarbeitet werden, die mit einer gesellschaftlichen abgeglichen wird. Eine Reflexion der Filmästhetik ist daher unumgänglich. Mark-Oliver Carl hat sich mit DDR-Filmen und deren Eignung im DaF-Unterricht auseinandergesetzt. Abgrenzend zur Interkulturalität hat er explizit auf die Diskursivität von einigen (nicht geeigneten!) DDR-Nachwendefilmen aufmerksam gemacht. Dabei hat er den Defa-Film *Karla* und den Nachwendefilm *Das Leben der Anderen* verglichen und festgestellt, dass ersterer in seiner Figurenintensität und Vermittlung von Emotionen besser für eine Identifikation geeignet sei. Er sieht in *Das Leben der Anderen* eher das Potenzial für eine Diskurskompetenz, die in ihrer Möglichkeit kulturelle Schemata zu vermitteln aber unter der, einer interkulturellen Perspektive läge (vgl. Carl 2012: 16). Ungeachtet dessen beschreibt er für *Das Leben der Anderen* exakt die Lernprozesse, die bei der Arbeit mit Erinnerungsorten in einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde erarbeitet werden sollen. Seiner Meinung nach wären diese Lernprozesse aber nicht ausreichend, da sie auf Informationen beruhe und mehr Einsichten in die Gegenwart gäben als eine interkulturelle Perspektive, die sich intensiv mit den Figuren und Differenzen der Geschichte auseinandersetze (vgl. ebd.).

Die in der Realität, in literarischen Texten und Filmen beobachtbaren „kulturellen Schemata“ lösen Lernprozesse aus, die durch eine wiederholte Konfrontation „bestimmte Informationselemente“ bilden, festigen und bestehende oder vorgefertigte Schemata dann „erweiter[n] oder aus der Verschränkung und Verbindung bestehender Schemata neue

Schemata höherer Ordnung" bilden (Carl 2012: 8). Dieser Vorgang ist für die interkulturelle Landeskunde sehr wichtig, da die fremde Ordnung nicht nur normalisiert, sondern das Eigene und Fremde durch eine weitere, eine Art hybride Metaordnung erweitert werden soll. Eine kulturwissenschaftliche Landeskunde negiert jedoch das Fremde, operationalisiert Deutungen über Diskursivität und entschlüsselt Schemata. Das Wissen über die „fremde“ Wissensordnung soll sichtbar aufgespalten werden, damit der Lerner dieses Wissen anwenden und dadurch effektiver handeln kann. Kultur ist über den Film dekonstruier- und damit lernbar.

Sehen die Lerner also einen Film, beobachten sie etwas, was sie in ihre bestehende Ordnung nicht einordnen können. Die interkulturelle Landeskunde will hier das Verstehen der fremden Handlung oder Denkweise ermöglichen, die kulturwissenschaftliche Landeskunde will die Intention des Textes, das Symbolische der Sprache verstehen. Beide möchten das bisherige Wissen durch Irritation erweitern. Um das Wissen zu erweitern, braucht es laut Carl Filme, die nicht zu sehr von der Perspektive der Lerner abweichen, aber auch nicht zu ähnlich sind. Filmverstehen sei ein „aktiver Konstruktionsprozess“, bei dem der Lerner mit einem Vorwissen an den Text herantrete. Dieses Wissen ist geteilt in Weltwissen, Wissen über den Text (Genres) und Filmwissen (Gestaltung), die unterschiedlich ausgeprägt sein können und nicht bei jedem Lerner gleich seien (vgl. ebd.: 9). Der Rezipient könne sich nun durch das Einsetzen der verschiedenen Wissensbereiche während des Sehens in die Figuren hineinversetzen, die eigenen kulturellen Schemata würden dann eingreifen, die Intention des Autors erfahren und bestimmte kulturelle Modelle affirmativ aufgenommen oder abgelehnt (vgl. ebd.: 9-10). Die Identifikation mit einer Figur und die Annahme oder Ablehnung der Intention ist für eine kulturwissenschaftliche Landeskunde nicht unbedingt erforderlich. Das Ermitteln der Deutung der DDR und die Darstellung die zur Hilfe gezogen wird, sind während des Sehens entscheidender. Außerdem sollen auch keine kulturellen Modelle aufgerufen werden, weder das Fremde noch das Eigene, sondern visuelle Informationen gesammelt und in der weiteren Analyse mit Aussagen verbunden werden, damit es zu einer schrittweisen Dekonstruktion des DDR-Diskurses kommen kann. Carl äußert sich zu einer interkulturellen Perspektive folgendermaßen:

„Da auch hier jede Positionierung Vergleichspunkte benötigt, bedeutet eine solche deutende Auseinandersetzung mit einem Film oft einen Vergleich mit eigenen Auffassungen oder mit den Deutungen anderer Texte [...] so entwickelt der Rezipient gar ein kulturelles Modell höherer Ordnung, man könnte auch von Diskursbewusstsein oder kulturgeschichtlichem Bewusstsein sprechen (ebd.: 10).

Genau hier liegt das Ziel der Erinnerungsorte. Man benötigt die Deutungen anderer Texte, aber nicht den Vergleich mit der eigenen Auffassung, welche autonom und individuell erfolgen kann. Auch ist die eigene Positionierung nicht zwingend erforderlich. Um laut Carl

also die Person im Film *Karla* zu erfassen bzw. mit ihr zu sympathisieren, benötige der Lerner ein sehr breites Weltwissen vom Kommunismus, dem politischen Auftrag der Literatur und dem sozialistischen Arbeitsmarkt, während bei *Das Leben der Anderen* die Figur Wiesler sofort begreifbar und dem System zuzuordnen sei (vgl. ebd.: 13). Es scheint als müsse der Lerner sich zwingend mit der Figur identifizieren, damit der Lernprozess gelinge. Bei *Das Leben der Anderen* würde ihm die Entscheidung durch die eindeutige (stereotype) Darstellung der Figuren und Kulissen abgenommen; „alles wird so unverblümt gezeigt und benannt, dass jeder Rezipient, gleich welches Vorwissen und welchen kulturellen Hintergrund er hat, es als das, was es ist oder sein soll, erkennt und versteht.“ (Carl 2012: 13). Die Sinnstiftung bei Wiesler passiere leichter als bei der Person Karla. *Das Leben der Anderen* veranschauliche

„gesellschaftliche Vorstellungen wie ‘Überwachungsstaat’, ‘Machtmissbrauch’, ‘Parteidiktatur’ und ‘Unterdrückung’ so nachdrücklich, dass sie möglicherweise bei dem einen oder anderen Rezipienten dauerhaft mit diesem Film und seiner Geschichte über einen Stasi-Hauptmann und in höchste Not geratene DDR-Künstler verankert bleiben (ebd.).

Damit in diesem Film jedoch eine Sinnstiftung erfolge, müssen „Rezeptionszeugnisse“ herangezogen werden, damit die „intensive emotionale Negativladung“ der DDR bewusst wird und die Leerstelle, die Donnersmarck im Diskurs nach *Sonnenallee* und *Good Bye, Lenin!* besetzte, verstanden werden kann (ebd.). Indirekt heißt das, dass es erforderlich wäre, die anderen Klassiker der Nachwendefilme zu kennen, um Donnersmarcks Film verarbeiten zu können und die konkurrierenden Erinnerungsperspektiven bewusst zu machen. Genau diese Bewusstmachung der Leerstelle im Erinnerungstreits ist das Anliegen der Arbeit mit Nachwendefilmen als Erinnerungsort und Ziel der vorangegangenen Analyse gewesen.

„Während ‘Karla’ - und Publikationsschicksal - Einblicke in den Diskurs in der DDR und seine spezifischen Differenzen im Hinblick auf kulturelle Modelle von Freiheit und individueller Verantwortung im sozialistischen Staat gibt, verrät ‘Das Leben der Anderen’ - inklusive der öffentlichen Reaktionen auf den Film und des Vergleichs mit anderen Nachwende-Filmen über die DDR – etwas über den gesamtdeutschen historischen Diskurs und seine spezifischen Differenzen im Hinblick auf kulturelle Modelle der DDR“ (Carl 2012: 14).

Die beiden Ansätze verfolgen also einen unterschiedlich-zeitlichen Fokus. Für eine aktuelle Orientierung und gesellschaftlichen Teilnahme in Deutschland, die sehr viele DaF-Lerner anstreben, ist die kulturwissenschaftliche Perspektive praktischer und aktivierend. Zudem stellt sich in einem interkulturellen Ansatz die gleiche Aufgabe wie in einem deutschen Geschichtsunterricht. Über Fakten und Quellenanalysen soll ein Demokratiebewusstsein gestärkt, Toleranz erworben und die Fehler der Geschichte (z.B. Diktaturen,

Kolonialisierung, Fremdenhass etc.) vermieden werden. Eine interkulturelle Landeskunde verbirgt damit ein leichtes ideologisch gefärbtes pädagogisches Lernziel, von dem der Lerner bei der diskursiven Arbeit mit Erinnerungsorten weitgehend befreit wird. Reicht Carl die „Vogelperspektive“ der Nachwendefilme auf die DDR nicht aus, weil sie keine „persönliche Anschlussfähigkeit erlauben“ (ebd.: 15), ist sie für das hiesige Konzept der richtige Ansatz auf sprach-analytischer Ebene gesellschaftliche Deutungen zu filtern, die die „deutsche“ Kommunikation strukturieren. Zudem kann der Lerner zur Autonomie angeregt werden, weitere Symbole der deutschen Sprache in Filmen zu entziffern.

Es soll nun zu einer kurzen Analyse der Didaktisierungen der oben erarbeiteten Nachwendefilme über die DDR kommen, die zeigen, wie bisher mit den Filmen gearbeitet wurde und ob sie sich mit dem von Sass vorgeschlagenen Schema und den Ideen von Carl zur interkulturellen Landeskunde decken. Vor allem wird dabei der Fokus auf die Landeskunde gelegt und geschaut, welche Stärken und Schwächen die Materialien haben, ob die gesellschaftliche Konstruktion von Geschichte eine Rolle spielt, das Erinnern an sich thematisiert wird und die homogenen Deutungen der DDR weiter damit gefestigt werden.

#### **4.2 Aktuelle Didaktisierungen der Nachwendefilme über die DDR**

Durch den Einsatz von Lehrmaterialien, die die hier untersuchten Filme zum Unterrichtsgegenstand haben, kommt es automatisch zu einer weiteren, internationalen Kanonisierung ihrer Deutungen. Welche Deutungen das sind, soll nun recherchiert werden. In Bezug auf *Sonnenallee* gibt es offiziell nicht so viele Didaktisierungen, was damit begründet werden kann, dass die Erstellung der Begleithefte für die deutsche Schulbildung und den DaF-Unterricht erst in den letzten Jahren angefangen hat und um 1999 noch kein Interesse dafür bestand oder geeignete Mittel dafür bereitstanden. Deshalb sollen auch muttersprachliche Didaktisierungen für eine deutsche Schule berücksichtigt werden. In dem *LISUM-Projekt* „Vergangenheit verstehen, Demokratiebewusstsein stärken“, gefördert durch das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, werden unterschiedliche Filme für eine Geschichtserarbeitung und -reflektion genutzt. Für *Sonnenallee* gibt es eine Broschüre, in der Arbeitsblätter und ausgesuchtes Informationsmaterial zur DDR bereitgestellt werden. In den didaktischen Überlegungen zum Arbeitsheft wird vor allem das ästhetische Potenzial der Filme gewürdigt, deren Interpretationen helfen, Geschichte zu erarbeiten.

„Das Unterrichtskonzept will von Anfang an die Erwartungshaltungen von Schülern und Lehrern brechen, aus Filmen über die DDR vor allem ‘Inhaltliches’ zu erfahren [...] Indem die Unterrichtsplanung den Konstruktionscharakter von Filmen, die eingearbeiteten Deutungen und Sinnbildungen vor Augen führt, will sie davon abhalten, Filme und historische Realität zu vermengen“ (LISUM 2010: 6).

Das subjektive Erinnern wird damit hervorgehoben und kommt einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde entgegen. „Das Potenzial des Films für eine analytische Bearbeitung liegt darin, dass sich an ihm gut Prinzipien wie ‚Perspektivität‘ und ‚Konstruktivität‘ von historischen Narrationen herausarbeiten lassen und er „zur Beschäftigung mit der realen Vergangenheit anregt“ (ebd.). Damit wird zwar das unterschiedliche Erinnern zu einem Lernziel erhoben, eine Einführung in den DDR-Vergangenheits-Diskurs mit seinen unterschiedlichen Gedächtnistypen und eine heterogene Darstellung der DDR wird trotzdem vernachlässigt, denn kurze Zeit später heißt es in der Lehrerhandreichung:

„Die Schülerinnen und Schüler lernen die Herrschaftsform ‘Diktatur’ kennen, identifizieren Elemente der Diktatur in der DDR anhand des Films ‘Sonnenallee’, wissen, dass die Mauer konstitutiver Bestandteil der DDR war und verstehen, welche Folgen die Mauer für den Alltag hatte [...] Zur historischen Kontextualisierung [...] der im Spielfilm gezeigten Zeit und Handlung erhalten die Schülerinnen und Schüler wesentliche politische Hintergrundinformationen der DDR-Diktatur“ (ebd.: 7).

Damit reiht sich die Didaktisierung selbst in den Diskurs ein und veranschaulicht deutsche Geschichtspolitik und ihre Deutung der DDR als Diktatur. Außerdem wird stark mit einer faktischen Landeskunde gearbeitet. Dazu werden zur Nachbereitung vor allem historische Quellen über die Berliner Mauer und ihre Opfer herangezogen, die „den Blick auf die Grausamkeiten, die zum Leben mit und an der Mauer gehörten“ schärfen.

„Nachdem sich die Schüler multiperspektivische Zugänge zu dem Ausschnitt der DDR-Geschichte erarbeitet haben, können sie begründet zu der Frage Stellung nehmen, ob und in welcher Weise Komödien wie ‘Sonnenallee’ das DDR-Regime verharmlosen“ (ebd.: 8).

Hier wird die Kritik der Presse sichtbar, die den Film ebenfalls als zu unschuldig empfanden. Diese Presseartikel sind auch Bestandteil der LISUM-Didaktisierung, die die Deutung des Films negieren sollen; „der angeleitete Meinungsbildungsprozess stärkt die Schülerinnen und Schüler langfristig dabei, unterschiedliche Repräsentationen der DDR-Vergangenheit zu entschlüsseln und sich selbst zu positionieren“ (ebd.). Allerdings kommt es dadurch nicht zu einem Meinungsbildungsprozess, sondern zu einer Abwertung des Films und seiner gesellschaftlichen Deutung und Anspielung auf das Arrangementgedächtnis. Hier wird ganz stark das nationale Gedächtnis fokussiert und soll zur Überführung der Verharmlosung führen. Ebenso wie der Film, ist der Roman Gegenstand schulischer Bildung geworden und wurde zum Beispiel von der Zeitschrift für Deutsch in der Sekundarstufe 1 „in Deutsch“ 2013 umfassend didaktisiert. Die meisten Beiträge aus dem DaF-Bereich kommen von Privatpersonen im Internet, die ihre eigenen Materialien erstellen und sich dabei auf eine datenbasierte landeskundliche und szenische Vermittlung beziehen. Eine Masterarbeit zum

Hör-Seh-Verstehen bezieht sich auf die DDR als Nation mit eigener Kultur und gibt Anleitungen zur Erarbeitung dessen (vgl. Wohlmuthová 2012). Eine weitere Didaktisierung auf der Mittel- und Oberstufe wurde von Wienroder-Skinner und Godsall-Meyers erstellt. Sie arbeiten mit ausgesuchten humorvollen Sequenzen, um vier verschiedene Bereiche der Landeskunde herauszuarbeiten: „Beziehungen, Staatlicher Alltag, Der Westen im Osten und Nostalgie-Ostalgie“ (vgl. Wienroder-Skinner, Godsall-Meyers 2005: 144). Über diese Bereiche werden der DDR-Alltag und seine spezifischen Kultursymbole erarbeitet, was dazu führt, dass die DDR als homogenes Gebilde rekonstruiert wird. Dabei bleiben sie an einem essentialistischen Kulturverständnis stehen und der Film erscheint als ein objektiver Geschichtsvermittler. Eine interkulturelle Perspektive wird nicht direkt angestrebt, obwohl es auch hier schon zu Beginn Fragen gibt, die darauf hinzielen. „Menschen aus verschiedenen Kulturkreisen sehen denselben Film, lachen aber nicht über dieselben Szenen. Warum?“ (ebd.). Dieser unterschiedliche Humor ergibt sich aus den unterschiedlichen Deutungen, die mit dem kulturwissenschaftlichen Ansatz entschlüsselt und erlernt werden können. Bei dem Thema Ostalgie werden Hinweise durch zum Beispiel Zitate von Haußmann auf ein Arrangementgedächtnis gegeben, dieses jedoch nicht detailliert herausgehoben oder die Bedeutung für diese Erinnerung erarbeitet. Vielmehr wird die Ostalgie als eine Sehnsucht beschrieben, die universell erscheint. Es werden Essayvorschläge zur Begründung dieser Erinnerung gegeben, die die Schüler jedoch ohne Hilfestellung selbst beantworten sollen (vgl. ebd.: 153). Trotzdem gehen gerade die Fragen zu diesem Thema in eine diskursive Richtung, die noch detaillierter formuliert werden und Hilfsmittel zur dessen Erarbeitung geben könnten.

*Good Bye, Lenin!* wurde im Vergleich dazu sehr umfassend für eine Schulbildung bearbeitet. Von der *Bundeszentrale für politische Bildung* wurde ein Begleitheft erstellt, das den Film mit Hilfe von Zeittafeln verarbeitet und sich vor allem auf die Ostalgie und ihre Produktfixierung stützt (vgl. BpB 2003: 16). Der österreichische *Verein zur angewandten Medienforschung und Medienförderung* „Kino macht Schule“ didaktisiert den Film ebenfalls über historische Fakten, erklärt am Ende ausführlich ostdeutsche Vokabeln „für Wessis“ und stellt die Bedeutungen von Nicki und Broiler vor (vgl. Kino macht Schule o.A.). Diese eindimensionale, stereotypisierte Sicht wird auch von den fremdsprachlichen Didaktisierungen übernommen, so zum Beispiel vom *Österreich Institut*, dass sich stark an dieser Form orientiert (vgl. Schuch, Csörgö 2005). Das Projekt „Filmrucksack“ in Zusammenarbeit mit dem *Goethe-Institut Mailand* (2004) geht dem Schema des Hör-Seh-Verstehens nach und beschreibt alle Charaktere und Szenen detailliert zum Verständnis und zur Orientierung. Es sollen auf einer leichten Niveaustufe während des Sehens Aussagen zu den Eigenschaften und Handlungen der Personen gemacht, sowie über einige spezielle Szenen gesprochen werden. Der Film wird für sprachliche Zwecke genutzt, um z.B. Alex´



metaphorische Kommentare und dessen Ironie zu paraphrasieren. Neben einer Zeittafel, die die Filmhandlungen integriert und dadurch historische Einordnung ermöglicht, wird auch hier die DDR-Alltagswelt erklärt. Eine Vermittlung von Landeskunde wird in diesem Heft kaum angestrebt. In einer britischen Didaktisierung von *Tyneside Cinema* wird der Film ebenfalls auf Sprach- und Verständisaufgaben erarbeitet. Auch hier stehen die DDR-Alltagssymbole im Vordergrund. Kreative Gruppenarbeiten und Diskussionen sollen über das Thema der Medien im Allgemeinen entstehen. Hier wird außerdem eine starke interkulturelle Perspektive sichtbar, die die DDR als fremde, untergegangene Kultur definiert. „Nennt Produkte oder Marken, die für euch bestimmte Assoziationen mit eurer Heimat oder eurem täglichen Leben wecken“ (Ostermann, Boothroyd o.A.: 9). Ein Bezug zur deutschen gesellschaftlichen Gegenwart und der Bedeutung dieser Erinnerung wird nicht erarbeitet. Allerdings gibt es hier eine Frage zur Literarizität des Titels, die jedoch sehr offen bleibt (vgl. ebd.: 8). In einem irischen Begleitheft von *IFI Education* werden neben der klassischen Spracharbeit und dem Hör-Seh-Verstehen auch diskursive Ansätze vorgeschlagen. Mit Hintergrundinformationen zur Popularität des Films und einer Aussage vom Produzenten Stefan Arndt, der auf das Problem der Darstellung von Zeitgeschichte hinweist, werden wichtige Ansätze zu einer Erinnerungsproblematik im vereinigten Deutschland gemacht (vgl. Hughes, McGivern 2003). Leider wird jedoch nicht auf eine Deutungsdiskrepanz in Deutschland eingegangen, sondern zu der irischen Perspektive gewechselt. Diese Ausarbeitung nähert sich jedoch am meisten einer diskursiven Erarbeitung des Films, obwohl auch hier nur mit dem Phänomen Ostalgie gearbeitet wird. Claudia Salokannel hat für das Goethe-Institut eine Arbeit mit dem Film in Form von Stationenlernen konzipiert. Ihr Beispiel kann als exemplarische „Zer-Didaktisierung“ des Films gelten. Ihr war es dabei wichtig, alle Sinne anzusprechen, alle Fertigkeiten zu trainieren, eine hohe Lerneraktivität mit Binnendifferenzierung und Lernerautonomie zu erreichen und eine „aktuelle Landeskunde“ zu vermitteln (Salokannel 2007: 36). Sie hebt hervor, dass viele Lerner nicht ausreichend Vorwissen über die Wende und DDR-Alltagswelt besäßen und diese deswegen ausreichend und ihrem eigenen Tempo entsprechend vorentlastet werden müssten. Sie unterteilt den Unterricht in acht Stationen: Sommer 1978, Oktober 1989, Auf Wiedersehen Lenin, Wiedervereinigung, Geschichte der BRD und DDR, Alltag der DDR, Ostprodukte und Spreewaldgurke. Vier Sequenzen sind für vier Stationen ausgewählt, um hier besonders die fünf Fertigkeiten zu trainieren. Station eins enthält Satzpuzzle, Lückentexte, Adjektive zur Charakterisierung und Redewendungen im Film. Station zwei zielt auf eine interkulturelle Perspektive ab und beleuchtet den 40. Jahrestag der DDR. Die Schüler sollen dieses Datum für sich beurteilen. Station drei übernimmt, von der Autorin vermerkt, die Filmtitelinterpretation vom *Irish Film Institut* und die Schüler sollen anhand der Schlüsselszene mit dem Abtransport der Leninstatue eine Diskussion in unterschiedlichen



Rollen führen. In Station vier wird die Aktuelle Kamera gesehen und die Schüler sollen die Rede von Sigmund Jähn in verschiedenen Vortragsweisen aufnehmen. Station 5, 6 und 7 stellen Daten zur Landeskunde bereit, bei dem die Schüler Lesetexte und Zeittafeln erhalten, die sie zuordnen sollen. Mit der Abschlussstation 8 übertreibt Salokannel die stereotype Ostalgiesichtweise auf die DDR noch weiter und lässt verschiedene Ost- und Westprodukte ohne Verpackung schmecken und vergleichen, die eine „Beurteilung mit allen Sinnen“ und eine „rege Diskussion“ entfachen sollen (ebd.: 40). Damit wird das verklarte Bild einer bunten, eigenwilligen DDR unterstützt, nicht hinterfragt und die DDR auf ihre Ostprodukte reduziert, die für den Lerner natürlich sehr spannend und aufmerksamkeitsfördernd sind, ein kulturelles Lernen aber nicht unterstützen. Zudem wird der Film hier als Happening verwendet, was den Aussagen über eine konstruktive Filmverwendung widerspricht, auch wenn zahlreiche Übungen angeboten werden. Die Autorin macht schon zu Beginn auf die „aufwendige Vorbereitung“ (ebd.) zu ihrer Didaktisierung aufmerksam und rät zu einer ausgewählten Verwendung. Diese Art der Didaktisierung ist symptomatisch für einen gegenwärtigen Entertainment-Sprachunterricht, der die filmpädagogischen und landeskulturellen Potenziale von DDR-Nachwendefilmen völlig unterschätzt. Auf das Fortschrittsgedächtnis wird in keiner einzigen Didaktisierung verwiesen.

Werden bei den meisten Didaktisierungen zu *Sonnenallee* und *Good Bye, Lenin!* die Deutungen der Ostalgie unreflektiert übernommen, passiert bei dem Film *Das Leben der Anderen* das Gleiche in seiner Diktaturdeutung. Das Schema zum Hör-Seh-Verstehen und eine interkulturelle Perspektive setzen sich auch hier durch. Die *Lektoren-Vereinigung von Süd-Korea* verwendet traditionell das Hör-Seh-Verstehen und möchte eine emotionale Anregung zur Kommunikation anregen. Die Lerner werden aufgefordert, während des Films Notizen zu den Figuren zu machen, sollen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen ihnen feststellen und dadurch das globale und detaillierte Wissen trainieren. Außerdem sollen sie schriftlich festhalten, was sie über die Stasi erfahren. Als angestrebtes Lernziel ist hier die Aktivierung von Vorwissen und vorhandenem Vokabular vermerkt und die Notiz „Zeitgeschichte vermitteln“ aufgeführt (Schröer, Jährling 2007). Der Film wird dadurch als vermeintlich objektive Quelle gebraucht und die Deutung des Regisseurs unhinterfragt übernommen. Das darin enthaltene Diktaturgedächtnis der DDR wird durch eine weitere Aufgabe verstärkt, in dem die Schüler aufgefordert werden, die Selbstmorde in der DDR zu begründen, um durch das emotionale Thema eine „engagierte“ Diskussion in der Gruppe anzukurbeln (vgl. ebd.). Nach dieser kommunikativen Phase findet eine klassische kreative Phase statt, wo die Aufgabe erteilt wird, einen Dankesbrief von Wiesler an Dreyman für dessen Widmung zu schreiben. Lernziel ist hier die Kompetenz der Schriftlichkeit und die Festigung des erlernten Vokabulars. Diese klassische Vermittlungstechnik nutzt den Film für

viele Facetten der sprachlichen Arbeit, manifestiert aber ein starres und einseitiges Stasi-Bild von der DDR. Eine andere Didaktisierung vom *Goethe-Institut Brüssel* geht über das reine Hör-Seh-Verstehen hinaus, festigt aber auch eindeutige Interpretationen und Assoziationen von der DDR-Vergangenheit und zeigt neben einer faktischen auch einen Ansatz zur interkulturellen Landeskunde. Während zu Beginn Inhaltsangaben und Vokabellisten eine spezifische Deutung vermitteln, indem z.B. Wörter wie Machtanspruch, Überwachung und Armseligkeit und deren passend konnotierten Verben wie überwachen, abhören und bestrafen vorgestellt und anhand von Text- und Grammatikaufgaben eingeübt werden, soll das globale Verstehen gesichert und das Hintergrundwissen zur DDR aktiviert werden (vgl. Meurer, Jost o.A.: 1-3). Trotzdem wird hier ein einseitiges Vorwissen abgerufen und in einer nächsten Aufgabe zum Wortlaut und Definition des Dissidenten noch verstärkt. Danach trainieren Szenenpuzzles und Szenenüberschriften das detaillierte Verstehen und Aufgaben zur Charakterisierung regen zur schriftlich-kreativen Sprachproduktion an. Daraufhin gibt es einen Übergang zur Landeskunde. Die Schüler müssen die Bundesländer zu den vormals getrennten Staaten zuordnen, erhalten faktische Informationen zur DDR-Geschichte und werden damit ebenfalls zur Stasi geführt, die sich über Schlüsselbegriffe definieren und in einer Textaufgabe einsetzen sollen. Auch hier wird die DDR-Vergangenheit über den Film als Stasi-geprägtes Konstrukt vermittelt und eine starre Deutung übernommen. Diese wird noch verstärkt, in dem es zum Thema der Birthler-Behörde kommt und die Schüler sich kommunikativ zur Überwachung äußern sollen. Sie sollen vorerst den Fremden beurteilen, also diskutieren, wie sich ein ehemaliger überwachter DDR-Bürger fühlen könnte und danach diese Situation auf das Eigene übertragen: „Was würdest du vielleicht tun, wenn du erfahren würdest, dass du jahrelang überwacht worden wärst?“ (ebd.: 11). Damit sollen sich die Schüler über Empathie in das Fremde hineinversetzen, verinnerlichen dabei aber gleichzeitig die Stasi-Überwachung als typisches Merkmal der DDR. Die weiteren Projektaufgaben spielen mit der Figur des Spions bzw. Agenten und überführen den Lerner in eine kreative Sprachproduktion und fordern ihn auf eine Agentengeschichte zu schreiben. Eine ganz andere Art der Didaktisierung des Films, die sehr komplex aufgebaut und für keine spezifische Zielgruppe bzw. Fremdsprachlerner konzipiert wurde, ist das Begleitheft der Organisation *film education* aus England. Hier werden keine Materialien oder Unterrichtskonzepte vorgeschlagen, sondern Überlegungen in allgemeiner Form zum Film präsentiert. Zuerst wird der Fokus auf die DDR als Regime gelegt, in dem z.B. Schauplätze im Film als authentische Darstellungen der DDR gepriesen werden und damit eine einseitige Deutung eines tristen und grauen DDR-Überwachungsstaates vermittelt werden. So wird in einem Informationstext über Ost-Berlin Folgendes gesagt:

„Nach der Wiedervereinigung im Jahre 1990 wurden viele Teile Ost-Berlins erneuert und verschönert. Man riss beispielsweise viele der tristen Plattenbauten ab, renovierte Gebäude und pflanzte Bäume, um den ehemaligen

kommunistischen Osten an das schönere West-Berlin anzugleichen [...] Um dem Zuschauer authentische Einblicke in den ehemaligen Ostteil der Stadt zu bieten, wurde ein großer Aufwand bei der Filminszenierung betrieben" (film education 2007: 2).

Des Weiteren werden Informationen über geschichtliche Ereignisse wie die Entstehung der DDR, der Kalte Krieg und der Mauer gegeben. Der letzte Informationstext, der sozusagen ein Fazit abgibt, zeigt seine einseitige Betrachtung der DDR-Vergangenheit bereits in der Überschrift: „Die DDR - Ein repressives und totalitäres Regime" (ebd.: 4) und manifestiert damit die Deutung des Film als Diktaturgedächtnis. Obwohl damit Weltwissen generiert werden soll, wird damit eine Art Propaganda vermittelt. Das verstärkt sich in den folgenden Fragen, wo die Betrachter das Regime reflektieren und bewerten sollen. Um die Kommunikation anzuregen, werden weitere Fragen und Informationen zu den Teilaspekten der Stasi und Dissidenten in der DDR bereitgestellt. Zum Abschluss jedoch wird ein gegenwärtiger Überblick gegeben, der das Diktaturgedächtnis zwar nicht relativiert, aber differenziert, in dem die Wende und deren (politische und ökonomische) Folgen diskutiert und die geistige Teilung des gegenwärtigen Deutschland damit begründet werden. Hier findet auch der Begriff Ostalgie seinen Platz, wird jedoch mit den Alltagsprodukten der DDR in Verbindung gebracht und folgendermaßen bewertet:

„Dies [Ostalgie] ist weniger ein politisches Statement als vielmehr ein bestimmtes Lebensgefühl bzw. eine Mode. Viele Kritiker werfen 'Ostalgikern' vor, nicht den politischen Inhalt ihrer Mode zu hinterfragen und die negativen und totalitären Aspekte der ehemaligen DDR außer Acht zu lassen" (ebd.: 12).

Mit diesem Kommentar wird zwar implizit eine westdeutsche hegemoniale Sichtweise übernommen und das Ostalgiephänomen nicht anerkannt bzw. ausdifferenziert, aber es ist ein wichtiger Hinweis auf die vorhandene Erinnerungsdebatte um die DDR im vereinten Deutschland, was jedoch keine weitere Didaktisierung vorschlägt. Danach wird bemerkt:

„Es hat sich gezeigt, dass es kein kollektives Selbstverständnis bezüglich der ehemaligen DDR und der SED-Regierung gibt. Diese Erkenntnis führt vor Augen, dass Geschichte unterschiedlich interpretiert werden kann. Menschen können geschichtliche Ereignisse unterschiedlich bewerten - je nachdem wie sehr sie selbst einbezogen waren oder sich involviert fühlten" (ebd.: 12).

Genau an diesem Punkt könnte es zu einer Einführung in die Diskursgesellschaft und ihrer Erinnerungskultur, den Identitätsproblematiken und daraus entwickelten unterschiedlichen Gedächtnissen und deren Kampf ins kulturelle Gedächtnis kommen. Stattdessen schlägt das Filmheft vor, Gemeinsamkeiten zu erinnern und Aspekte wie Zivilcourage und Widerstand zu beleuchten, die *Das Leben der Anderen* beispielhaft vorführe (vgl. ebd.: 13). Denselben Ansatzpunkt hat auch die *Bundeszentrale für politische Bildung (BpB)* mit ihrem Begleitheft zum Film gewählt. Es ist für die Einbindung von Medien in deutschen Schulen konzipiert

worden, viele Fremdsprachendidaktisierungen orientieren sich aber an diesen Heften, da sie frei im Internet zu Verfügung stehen und eine gewissen Legitimierung und Qualität aufgrund der staatlichen Finanzierung des Wissens vermitteln. In fast allen von ihnen gibt es Link-Empfehlungen zu dieser Institution (vgl. z.B. film education 2007: 2). Auch die *BpB* übernimmt die Deutung des Diktaturgedächtnisses und nutzt den Film als Anschauung, um die kulturpolitischen Begebenheiten der DDR zu rekonstruieren und deren Probleme der Überwachung und Dissidenten zu erklären. Obwohl darauf hingewiesen wird, dass das Leben der Anderen teilweise „klischeehaft“ dramatisiert wird, folgende Interpretation vermittelt:

„*Das Leben der Anderen* (2005) stellt die Frage nach der Wechselwirkung zwischen Überwachten und Überwachenden in den Mittelpunkt. In Form künstlerischer Überhöhung und vereinfachter Darstellung sucht der Film Antworten, die freilich nicht eins zu eins die realen historischen Verhältnisse abbilden, aber als gesellschaftliche Parabel über die Möglichkeiten individuellen Widerstands gegen einen repressiven Machtapparat gelesen werden können“ (BpB 2006: 6).

Obwohl hier eine vorsichtige Interpretation vorgenommen wird, wird die DDR als Machtapparat verhandelt und nicht als eine mögliche Perspektive, die DDR zu lesen bzw. darzustellen gesehen. Mit dieser Ausgangsposition wird die DDR als Diktatur im ganzen Filmheft mit Hilfe von historischen Quellen erarbeitet. Es wird also eine faktische Landeskunde betrieben und der Film in seiner Filmsprache analysiert, so dass die dramatischen Emotionen, die Donnersmarck kreiert, das vermittelte Wissen unterstützen. Geschichtswissen und Geschichtsbewusstsein funktionieren über die Reflexion der DDR als Regime, ein Diktaturgedächtnis wird manifestiert. Wie auch im Filmheft der BpB zu *Good Bye, Lenin!* gibt es hier keine Bezüge zur DDR-Debatte und der Gedächtnisforschung. Das Heft offeriert eine dem Nationalgedächtnis angelehnte standardisierte Perspektive auf die DDR und zeigt, obwohl sie zahlreiche historische Quellen und Fakten verwendet, kein differenziertes Bild.

Die Analyse der Didaktisierungen hat gezeigt, dass neben dem Hör-Seh-Verstehen, welches die vier Fertigkeiten und die Grammatik miteinbezieht, die oft in den drei gängigen Phasen vor, während und nach dem Sehen eingeteilt sind. Vorwissen wird aus Zeittafeln und selektiven Texten über unterschiedliche Aspekte der DDR-Geschichte erarbeitet und gefestigt. Die Figuren werden beleuchtet und als Funktionsträger in der interpretierten Sichtweise auf die DDR verwendet. Durch diese Identifikation mit den Darstellern, sollen die Schüler sich in deren Situation versetzen und sich dazu positionieren. Hauptsächlich wird mit dem interkulturellen Ansatz gearbeitet, der die Lerner über das Fremde nachdenken und über die eigene Kultur reflektieren lässt. Einige Materialien machen auf einen DDR-Diskurs aufmerksam, vermissen es aber diesen detaillierter auszuarbeiten oder geben dem Lerner

keine Hilfestellung bei der Entschlüsselung der unterschiedlichen Perspektiven. In keinem Heft werden Bezüge zur Debatte um eine gegenwärtige DDR-Erinnerung gezogen oder die Erinnerungsgruppen erwähnt. Vielmehr wird der Film zu sehr als objektiv betrachtet und als vermeintliche Quelle verwendet. Nur in einigen Beiträgen für die deutsche Schulbildung wird auf eine stereotype Darstellung verwiesen. Das betrifft dabei aber auch fast nur die Ostalgie. Einige fremdsprachliche Materialien verwenden Rezensionen, die dann jedoch nur als Beispiel für ähnliche kreative Sprachproduktionen dienen. Die drei Filme werden über die Ästhetik als Landeskundeinformationen verwendet und reihen sich mit ihrem Fokus auf die DDR-Symbolik in den Diskurs ein. Außerdem folgen sie den Deutungen in einer überspitzten Form und verwenden alle erdenklichen Sprachübungen diese Deutung zu festigen. Damit hinterfragen sie die visuelle Inszenierung nicht und verwenden keine weiteren Texte. Die einzelnen Übungen zu den Schlüsselwörtern der jeweiligen Deutung verhelfen einer Stereotypisierung und einseitigen Deutung der DDR als homogene Kultur. Dass diese Filme aber symbolisches Potenzial haben, soll nun anhand eines möglichen Einsatzes veranschaulicht werden.

## 5 Umsetzung, Anregungen und Fazit

Filme werden hauptsächlich da eingesetzt, wo der Unterricht abwechslungsreich und interessant gestaltet werden soll. In einem Sprachkurs an einer herkömmlichen Sprachschule ist das Unterrichtskonzept von Erinnerungsorten sicherlich aufgrund des Zeitmangels schwer durchzusetzen. Zudem sollten die Lerner ein Ausgangsniveau der Stufe B2 besitzen, um den Leseanforderungen, die auf sie zukommen, gerecht zu werden, denn das Erarbeiten der Deutungen passiert hauptsächlich über Texte bzw. Sprache. Auch die Rezeption des Films nimmt nicht nur Zeit, sondern auch viel Aufmerksamkeit in Anspruch. Der Einsatz eines einzelnen Filmes und dessen Didaktisierung können den Lerner schnell überfordern. Für die Auslandsgermanistik ist das Niveau, die das kulturelle Lernen mit Film erfordert, meist jedoch vorhanden und darf erwartet werden, da hier nicht nur die Sprache erlernt, sondern neben der Linguistik auch oft Literatur zum Einsatz kommt. An der Universität Stellenbosch z.B. ist das dreijährige Bachelorstudium der Germanistik sehr literaturwissenschaftlich orientiert. In den einzelnen Semestern, die in der Regel sechs bis sieben Wochen dauern, können so auch spezielle Themen erarbeitet werden, die häufig eine Literaturlektüre voraussetzen. Um den Textvariationen gerecht zu werden, kommen Literaturverfilmungen und Spielfilme zum Einsatz. In einem Landeskundeseminar über die DDR, in dem einer der Filme verwendet wird, sollten die Bezüge zur Gegenwart, der aktuellen Identitätsfindung und der gesellschaftlichen Konstruktion von Deutungsmustern

beständig betont werden. Ein einzelner Film kann daher als Erinnerungsort aufbereitet und gelehrt werden. Um den Diskurs über die DDR-Vergangenheit aber kompakt und vielseitig zu rekonstruieren, könnten die Filme in einer Filmreihe gezeigt werden, denn das ist für die Lehrkraft am leichtesten, da so am schnellsten Störungen der kulturellen Schemata beim Lerner aufkommen werden. So wird das Konzept der Erinnerungsorte auf den DDR-Nachwendefilm als Genre bzw. Thema übertragen. Eine erste Irritation beim Lerner wird allein dadurch stattfinden, dass er drei Filme zum gleichen Thema sieht. Die unterschiedlichen Interpretationen der Vergangenheit und ihre Instabilität können dadurch antizipiert werden und im Vorfeld zu Diskussionen anregen. Dem Lerner sollte dadurch schnell klar werden, dass es sich um ein kontroverses Thema in Deutschland handelt, welches Geschichtsschreibung generell hinterfragt und unterschiedliche Bilder der DDR reflektiert. Zudem wird ihm durch die Fülle und Divergenz der visuellen Informationen auch bewusst, dass Geschichte und damit die DDR-Kultur konstruiert sind. Zur Vorbereitung könnten kurze Texte über das kulturelle Gedächtnis als Sekundärliteratur die Aufmerksamkeit auf die Deutungen der DDR und die Intention des Regisseurs lenken, die den unterschiedlichen Erinnerungen geschuldet sind. Zudem könnte in einem Vorbereitungsseminar die Titelanalyse erste Thesen und Assoziationen über deren Literarizität ermöglichen, in denen die Schüler eine Chronologie vornehmen, die auf die Debatte hinweisen und vorbereiten. Anhand der Arbeit mit Filmplakaten wird eine unterschiedliche Erinnerung an die DDR mittels Bildern komplementiert, die auf die Deutungen des Films bereits hinweisen und den Titel in seiner Konnotation unterstützen. Die sprachlichen Mehrdeutigkeiten können so mit Hilfe der Plakate reduziert werden. Bereits hier sind symbolische Potenziale von Sprache erkennbar, die dem Lerner erste Schritte zur Dekonstruktion von Sprache in ihrer kulturellen Bedeutung zeigen und ihn zu einer weiteren über die Filme lenkt. Die angestellten Vermutungen über die Filminhalte und Deutungen der DDR können dann in einer chronologischen Filmbetrachtung präzisiert werden. Mit dieser zeitlichen Einordnung der Filme vor dem Sehen, sollte den Lernern bewusst sein, dass es sich um eine Entwicklung in der DDR-Erinnerung handelt, die unterschiedliche Schwerpunkte fokussiert. Außerdem sollte ihnen dadurch auffallen, dass die Filme aufeinander reagieren. Beim Sehen der drei Filme werden dem Lerner Unterschiede und Gemeinsamkeiten auffallen. Dazu muss der Lerner die Filme nicht detailliert verstehen, denn das kulturelle Lernen verläuft in erster Linie über die Filmästhetik; die visuell vermittelte Rahmenhandlung. Hierbei wird auch das Potenzial einer Filmreihe deutlich, da es bei einzelnen Filmen schwierig sein wird, Irritationen über die Rezeption der DDR herzustellen, da das der Intention des Filmemachers widersprechen würde und ein unkalkulierbares Vorwissen über die DDR vorhanden sein müsste. Die unterschiedlichen Perspektiven auf die DDR und die Spannungen in der Gesellschaft sind durch die Filmreihe am leichtesten



erfahrbar, eine Vogelperspektive kann schnell eingenommen werden. Die Filme werden daher auch nur in ihrer Gesamtdeutung erfasst und markante Merkmale der Handlung, Charaktere und Ästhetik beobachtet. Auf B2-Niveau sollte das möglich sein. Zudem kommen die Lerner so gar nicht erst in Versuchung, Reduktionen und Stereotypen zu übernehmen, da diese von Film zu Film unterschiedlich sind und damit variabel werden.

Nach der Filmreihe könnte die Ästhetik im Plenum erarbeitet und eine Deutung der Filme ermittelt werden, die durch Presseartikel und die Interviewrecherche unterstützt und benannt werden könnten. So arbeiten die Lerner die unterschiedlichen Gedächtnisse und ihre symbolischen Fixpunkte heraus, die in den Filmen übertrieben zum Einsatz kommen. Es sollte auch klar sein, dass diese Überspitzungen Anliegen der Filme sind. Die Lerner sehen in den Deutungen eine Konkurrenz zueinander, wobei stetige Bezüge zu den Grundfunktionen der Gedächtnisforschung erfolgen sollten, um Machtverhältnisse sichtbar zu machen, die es zwischen dem kommunikativen und nationalen Gedächtnis gibt. Die Lerner können die Dynamik der Debatte anhand der öffentlichen Rezeption verfolgen und den Diskurs eigenständig rekonstruieren. Die Ausführungen zur plurimedialen Vernetzung sollten dann individuell recherchiert und die Marketingstrategien zumindest beim letzten Film *Das Leben der Anderen* hervorgehoben und mit dessen Erfolg in Verbindung gesetzt werden, da es sich hierbei um politische Interessen handelt. Ist das Niveau der Studenten hoch, können auch einzelne Didaktisierungen analysiert werden, um die globale Institutionalisierung von gewissen Deutungen zu veranschaulichen.

Im Laufe der schrittweisen Erarbeitung, die auf jegliche Sprachübungen und historische Quellen verzichten kann (!), kann der Lerner erkennen, dass es sich bei der Darstellung der DDR um unterschiedliche Interpretationen und Meinungen in der Gegenwart handelt, die ein „richtiges“ Erinnern thematisieren und das Deutschland der letzten Jahre gespalten hat. Es geht in den Nachwendefilmen über die DDR nicht um eine Repräsentation von Geschichte, sondern um deren Beurteilung und visuelle Erinnerung. Deshalb sollte vor allem das Arrangementgedächtnis nicht nur als „Symbolschlacht“ von ehemaligen Ostprodukten wahrgenommen werden. Vielmehr sollen diese als Stütze für die verlorene Identität vieler, aber nicht aller ostdeutschen Bürger erkannt und die unterschiedlichen Generationen in der Ostalgie auseinandergehalten werden können, die sich nicht nur an den Filmen *Sonnenallee* und *Good Bye, Lenin!* erkennen lassen, sondern auch in notwendiger Abgrenzung zum Diktaturgedächtnis passiert sind. Außerdem sollte den Lernern spätestens nach den Presseartikeln klar sein, dass es bei der deutschen Erinnerung auch um eine Dominanz des nationalen Gedächtnisses im Erinnerungsdiskurs geht, welches über eine gemeinsame Identitätsstiftung, seine Legitimation aufrecht zu erhalten versucht. Sobald der Diskurs rekonstruiert wurde, kann der Lerner erkennen, dass die Filme die dominanten Positionen aus ihm aufgenommen haben und diese darin bildlich verarbeitet wurden. Dieser

Komplexität kann sich der Lerner am Ende der Arbeit mit Erinnerungsorten bewusst sein und weitere Texte auf seine Perspektiven untersuchen und diese verstehend bearbeiten. Kultur wird so über Sprache und ihre Konnotationen greifbar, da sie über verschiedene Texte entschlüsselt wird. Der Spielfilm ist letztendlich auch eine Art Text und damit Diskursbestandteil.

Um das gewonnene Verständnis der DDR-Debatte zu prüfen und das autonome Erkunden von Kultur zu trainieren, kann zum Abschluss der neuste Film *Als wir träumten* gezeigt werden, bei dem die Lerner in der Lage sein sollten, den Diskurs in seiner aktuellen Bedeutung zu beurteilen und das neuste DDR-Bild in ihn zu integrieren. Außerdem können sie selbst bestimmen, welche bekannte Deutung der DDR hier vorgenommen wird oder ob es gar eine neue gibt. Am Ende sollte der Lerner fähig sein, ein aktuelles Gespräch über die DDR, einen Artikel oder ein Buch in seiner Deutung zu verstehen, die Perspektive zu identifizieren und sich in ihm zu orientieren und gegebenenfalls selbst zu positionieren. Um diese Fähigkeit schon auf niedrigen Stufen mit DDR-Nachwendefilmen zu erreichen, können die bisherigen Filmhefte und Didaktisierungen im Hinblick ihrer Landeskundevermittlung überarbeitet und mit anderen Texten angereichert werden, die vielleicht gekürzt, in ihrer Sprache jedoch nie vereinfacht werden sollten, da sonst der Sprache ihr symbolischer Gehalt genommen würde und es dadurch zu einer Manipulation käme. Letztendlich muss dem Lerner klar sein, dass Kultur maßgeblich über die Sprache verläuft, die ihm zu liebe nicht vereinfacht werden kann und an dessen lernintensiven Aneignung er nicht vorbei kommt. Diese Erkenntnis kann in ihm eine Motivation und Neugier auf die Sprache wecken, die ja selten konstant bleibt. Das Lernen mit Erinnerungsorten soll aber nicht nur spannend, informativ und motivierend für den Spracherwerb sein, sondern auch eine Anleitung zum Entdecken der kulturellen Codes geben. Somit können Interesse und Aufmerksamkeit ausgelöst werden, die dem Lerner die Angst vor dem „Fremden“ nehmen, da dieses im Prinzip lesbar ist. Mit einem regelmäßigen Einsatz von diskursiver Landeskunde im DaF-Unterricht wird dem Lerner die bisherige Abgrenzung zur deutschsprachigen Kultur genommen, die Angst vor Texten abgebaut und seine prinzipielle Teilhabe an der Kultur, die über Sprache passiert, motiviert. So wird sein Selbstvertrauen gestärkt und seine Selbstständigkeit angeregt, denn auch ein Unterrichten mit Erinnerungsorten setzt sich die Lernerautonomie zum obersten Ziel.

**„Ein guter Lehrer hat nur eine Sorge: zu lehren, wie man ohne ihn auskomme“**

(André Gide).

## Literatur

**ABCD-Thesen** zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht (1990): In: IDV Rundbrief (Hg.). Der internationale Deutschlehrerverband. Heft 45. S. 15-19.

**Allan**, Seán (2006): Good Bye, Lenin!: Ostalgie und Identität im wieder vereinten Deutschland. In: German as a foreign language. Nr. 1/2006. S. 45-59.

**Altmayer**, Claus (2006): Kulturelle Deutungsmuster als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der Landeskunde. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 35. S. 44-59.

**Assmann**, Aleida (2014): Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. 2. Auflage. München: C.H.Beck.

**Badstübner-Kitzik**, Camilla (2015): Über "Erinnerungsorte" zur Vielfalt des deutschsprachigen Raumes. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für den Fremd - sprachunterricht. Heft 52. Hueber Verlag: München. S. 11-15.

**Barth**, Hanna Katharina (2005): Aktuelle Tendenzen des deutschen Films nach "Lola rennt" - eine Betrachtung anhand ausgewählter Beispiele. Bachelorarbeit: Fachhochschule für Medien: Stuttgart.

[hdms.bsz-bw.de/files/538/Bachelorarbeit\\_Katharina\\_Barth.pdf](https://hdms.bsz-bw.de/files/538/Bachelorarbeit_Katharina_Barth.pdf) [11.06.2015]

**Baur**, Dominik (2012): "Die DDR war eines der verschwatztesten Länder". Regisseur Leander Haußmann im Interview.

<http://www.magda.de/leander-haussmann-im-interview/> [11.09.2015]

**Berger**, Peter L.; Luckmann, Thomas (1969/1987): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

**Berghahn**, Daniela (2009): Remembering the Stasi in a fairy tale of redemption: Florian Henckel von Donnersmarck's Das Leben der Anderen. In: Oxford German Studies. Vol. 38. S. 321-333.

**Biechele**, Barbara (2010): Verstehen braucht Sehen: Entdeckendes Lernen mit Spielfilm im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Welke, Tina; Faistauer, Renate (Hg.) (2010): Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Präsenz Verlag: Wien. S. 13-33.

**Brüggemeyer**, Maik (2015): „Good Bye, Lenin!“-Regisseur Wolfgang Becker über seinen neuen Film „Ich und Kaminski“. In: [rollingstone.de](http://www.rollingstone.de)  
<http://www.rollingstone.de/good-bye-lenin-regisseur-wolfgang-becker-ueber-seinen-neuen-film-ich-und-kaminski-842189/> [18.09.2015]

**Buhre, Jakob** (2003): Mein Leben ist doch kein Genre. In: Planet Interview.

<http://www.planet-interview.de/interviews/wolfgang-becker/33649/> [18.06.2015]

**Bundeszentrale für politische Bildung** (2007): Filmheft. Das Leben der Anderen. bpb: Bonn.

**ders.** (2003): Filmheft. Good Bye, Lenin. Bpb: Bonn.

**Bundesstiftung zur Aufarbeitung:**

<http://www.bundesstiftung-aufarbeitung.de/errichtungsgesetz-1081.html> [12.05.2015]

**Carl**, Mark-Oliver (2012): Die DDR im DaF-Unterricht kennen lernen – durch DDR-Filme oder Filme über die DDR? Was uns die Rolle kultureller Modelle für das Filmverstehen über die Potenziale und Schwierigkeiten beider Ansätze verrät. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Jg. 17. Nr. 2. S. 7-18.

**Decker**, Kerstin (2000): Die Autoren des Films „Sonnenallee“ stellen sich der Kritik der DDR-Opfer. In: Der Tagesspiegel.

[Http://www.tagesspiegel.de/kultur/die-autoren-des-films-sonnenallee-stellen-sich-der-kritik-der-ddr-opfer/133182.html](http://www.tagesspiegel.de/kultur/die-autoren-des-films-sonnenallee-stellen-sich-der-kritik-der-ddr-opfer/133182.html) [06.06.2015]

**Dobstadt**, Michael a) (2015): „friedliche Revolution“ – „Wende“ – „Friedliche Revolution“. DDR-Erinnerungsworte als Gegenstände einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde in DaF/DaZ. In: Dobstadt, M.; Fandrych, C.; Riedner, R. (Hrsg.): Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen. Frankfurt a. Main u.a: S. 151-173.

**ders.b)** (i. D.): Erinnerungsorte im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Die Berliner und Leipziger Projekte eines „Freiheits- und Einheitsdenkmals“.

**Deutsche Film- und Medienbewertung (o. A.):** <http://www.fbw-filmbewertung.com/> [04.07.2015]

**ders.** (2015): Als wir träumten. Presstext und Jurybegründung. [http://www.fbw-filmbewertung.com/film/als\\_wir\\_traeumten](http://www.fbw-filmbewertung.com/film/als_wir_traeumten) [29.10.2015]

**Die Welt** (2006): Film: Florian Henckel über sein Stasi-Drama „Das Leben der Anderen“ (Interview). <http://www.welt.de/print-welt/article205266/Film-Florian-Henckel-ueber-sein-Stasi-Drama-Das-Leben-der-Anderen-Interview.html> [30.09.2015]

**Diesselhorst**, Sophie (2009): Goodbye Ostalgie. In: Cicero. <http://www.cicero.de/goodbye-ostalgie/39818> [14.09.2015]

**Ehnert**, Rolf (2001): Audiovisuelle Medien. In: Helbig, G.; Götze, L.; Henrici, G.; Krumm, H. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Walter de Gruyter: Berlin, New York. S. 1093-1100.

**Erll**, A.; Wodianka, S. (Hg.) (2008): Film und kulturelle Erinnerung. Plurimediale Konstellationen. Walter de Gruyter: Berlin. S. 1-20.

**Film Education** (2007): The Live Of Others. Study Guide. Lionsgate Films: UK. <http://www.filmeducation.org/livesofothers/LivesofOthersDE.pdf> [01.10.2015]

**Finger**, Evelyn (2006): Die Bekehrung. In: Die Zeit. 03/2006.

**Finger**, Evelyn (2003): Die unsinkbare Republik. Wolfgang Beckers Tragikkomödie 'Good Bye, Lenin!' kennt viele Arten von Gelächter. In: Die Zeit. 07/2003.

**Frevert**, Ute (2003): Geschichtsvergessenheit und Geschichtsversessenheit revisited. Der jüngste Erinnerungsboom in der Kritik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. B 20-41. ppb: Bonn. S. 6-13.

**Gansel**, Carsten (2009): Vom 'kulturellen Gedächtnis' und der DDR. Streit um die Erinnerung nach 1989. In: Spiegel der Forschung. Jg. 26/Nr.2 2009.  
<http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2009/7342/pdf/SdF-2009-2-40-45.pdf>. [16.04.2015]

**Gansera**, Rainer (2010): In der Lauge der Angst. In: Süddeutsche.de  
<http://www.sueddeutsche.de/kultur/2.220/film-das-leben-der-anderen-in-der-lauge-der-angst-1.894518> [28.09.2015]

**Goethe-Institut Mailand** (2004): Projekt "Filmrucksack". Good Bye, Lenin". Arbeitsmaterialien für den Unterricht. SUPSI.  
<http://www.goethe.de/ins/be/bru/pro/download/GoodbyeLenin.pdf> [21.09.2004]

**Godsall-Meyers**, Jean E.; Wienroder-Skinner, Dagmar A. (2005): Humor im deutschen Film? Kein Oxymoron in "Good Bye Lenin!" und "Sonnenallee": Vorschläge für den DaF-Unterricht auf der Mittel- und Oberstufe. In: Die Unterrichtspraxis / Teaching German. Vol. 38. Nr. 2. S. 143-155.

**Göhring**, M.; Sontheimer, M.; Wassermann, A. (2015): "Gerade erst Halbzeit". In: Der Spiegel. Heft 41. S. 34-35.

**Hage**, Volker (1999): "Jubelfeiern wirds geben". In: Der Spiegel. Heft 36. S. 255-257.

**ders.** (1999): Der Westen küsst anders. In: Der Spiegel. Heft 36. S. 252-254.

**Haufler**, Daniel (2003): Die DDR ist eine Baustelle. In: Die Tageszeitung. 10.02.2003. S.23.

**Hermann**, Max (o.A.): Die totale "Hippirepublik". In: Artechock.de  
<http://www.artechock.de/film/text/kritik/s/sonne1.htm> [14.09.2015]

**Hirsch**, Helga (2003): Flucht und Vertreibung. Kollektive Erinnerung im Wandel. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 40-41/2003. bpb: Bonn. S. 14-26.

**Höppner**, Michael (o.A.): Illusion und Desillusion in Good Bye Lenin. Überlegungen zu Film, Geschichte und Erzählung.  
[http://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/v/littheo/methoden/narratologie/anwendungen/hoepfner\\_lenin.pdf](http://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/v/littheo/methoden/narratologie/anwendungen/hoepfner_lenin.pdf) [21.09.2015]

**Hughes**, Elke; McGivern, Alicia (2003): Begleitheft. Good Bye, Lenin! IFI Education. Irish Film Institute: Dublin.

**Jaraus**, Konrad, H. (2009): Der Umbruch 1989/90. In: Sabrow, Martin (Hg.): DDR Erinnerungsorte. Verlag C.H. Beck: München. S. 342-350.

**Kilb**, Andreas (2008): Einheitsdenkmal in Berlin. Eine symbolische Kampfzone. In: faz.net  
<http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/einheitsdenkmal-in-berlin-eine-symbolische-kampfzone-1699179.html> [15.08.2015]

**Kilb**, Andreas (2006): Verschwörung der Hörer. In: FAZ. 22.03.2006. Seite 35.

**Kino macht Schule** (o.A.): Good Bye, Lenin!  
<http://www.kinomachtschule.at/data/goodbyelenin.pdf> [29.10.2015]

**Kießmann**, Christoph (2001): Der schwierige gesamtdeutsche Umgang mit der DDR-Geschichte. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. B 30-31/2001. Bpb: Bonn. S. 3-5.

**Köhler**, Margret (2003): "Diese Periode der Unsicherheit und des Umbruchs". Ein Gespräch mit Wolfgang Becker zu seinem Film *Good bye, Lenin!*. In: Kinofenster.de  
[http://www.kinofenster.de/filme/ausgaben/kf0302/diese\\_periode\\_der\\_unsicherheit\\_und\\_des\\_umbruchs/](http://www.kinofenster.de/filme/ausgaben/kf0302/diese_periode_der_unsicherheit_und_des_umbruchs/) [21.09.2015]

**Knipphals**, Dirk (2015): Die Halbstarken von 1989. In: taz.de  
<http://www.taz.de/!5018979/> [5.10.2015]

**Knoben**, Martina (2015): Rohes Ei mit Rissen. In: süddeutsche.de  
<http://www.sueddeutsche.de/kultur/als-wir-traeumten-im-kino-wenn-ein-rohes-ei-risse-bekommt-1.2367243> [5.10.2015]

**Koreik**, U.; Roche, J. (2014): Zum Konzept der „Erinnerungsorte“ in der Landeskunde für Deutsch als Fremdsprache – Eine Einführung. In: Roche, Röhling (Hrsg.): Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen- Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung. Schneider: Baltmannsweiler. S. 9- 25.

**Krekeler**, Elmar (2015): Kein Fangschuss, sondern leider nur ein Streifschuss. In: Welt.de  
<http://www.welt.de/kultur/kino/article137277499/Kein-Fangschuss-sondern-leider-nur-ein-Streifschuss.html> [02.09.2015]

**Lange**, Kathrin (2005): Postmoderne-Diskurs und „Ostalgie“ im Kino – Studie zu den Filmen SONNENALLEE und GOOD BY, LENIN! In: Kulturation.  
[Http://www.kulturation.de/ki\\_1\\_thema.php?id=92](Http://www.kulturation.de/ki_1_thema.php?id=92). [02.06.2015]

**Lenssen**, Claudia (2010): Die Stasi im Kino der Gefühle. Das Leben der Anderen (2005/2006) - Filmische Erinnerungsstrategien im Kontext der Medienkultur. In: Gansel, C.; Zimniak, P. (Hg.): Das "Prinzip Erinnerung" in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur nach 1989. 1. Auflage. V&R Unipress: Göttingen. S. 281-288.

**Leo**, Annette (2003): Keine gemeinsame Erinnerung. Geschichtsbewusstsein in Ost und West. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. B 40-41. bpb: Bonn. S. 27-32.

**Lexikon der Filmbegriffe** (2012): Histotainment.  
<http://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?action=lexikon&tag=det&id=7662> [20.10.2015]

**Lindenberger**, Thomas (2006): Zeitgeschichte am Schneidetisch. Zur Historisierung der DDR in deutschen Spielfilmen. In: Paul, Gerhard (Hg.): Visual History. Ein Studienbuch. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen. S. 353-372.

**ders.** (2000): Sonnenallee - ein Farbfilm über die Diktatur der Grenze(n). In: Werkstatt Geschichte. Heft 26. Ergebnisse Verlag: Hamburg. S. 87-96.

**LISUM- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin Brandenburg** / Film-Ernst (Hg.) (2010): Die DDR im (DEFA-)Film. Vergangenheit verstehen, Demokratiebewußtsein stärken. Unterrichtsmaterial Sonnenallee. LISUM: Ludwigsfelde.

**Löser**, Claus (2006): Wenn Spitzel zu sehr lieben. In: Die Tageszeitung. 22.03.2006. S. 16.

**Löser**, Claus (1999): Filmkritik „Sonnenallee“. In: film-dienst. 09/1999  
<http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/medien/medienbildung/filmbildung/ddr-im-film/themen-und-filme/sonnenallee/> [14.09.2015]

**Malaguti**, Simone; Thoma, Nadja (2012): Film und Filmmusik im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für



Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Jg 17. Nr. 2. S. 1-6.

**Meurer**, Christoph; Jost, Joachim (o.A.): Arbeitsblätter zum Film "Das Leben der Anderen". In: Goethe-Institut Brüssel.  
<https://www.goethe.de/mmo/priv/2933832-STANDARD.pdf> [30.09.2015]

**Mohr**, Reinhard (2006): "Das Leben der Anderen". Stasi ohne Spreewaldgurke. In: [spiegel.de](http://www.spiegel.de)  
<http://www.spiegel.de/kultur/kino/das-leben-der-anderen-stasi-ohne-spreewaldgurke-a-406092.html> [28.09.2015]

**Moller**, Sabine (2011): Diktatur und Familiengedächtnis. Anmerkungen zu Widersprüchen im Geschichtsbewusstsein von Schülern. In: [bpb.de](http://www.bpb.de)  
<http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/deutschlandarchiv/54080/diktatur-und-familiengedachtnis>. [11.4.2015]

**ders.** (2010): Erinnerung und Gedächtnis. In: Docupedia-Zeitgeschichte. Begriffe, Methoden, und Debatten der zeithistorischen Forschung. S.1-11.  
[Http://docupedia.de/images/d/d7/Erinnerung\\_und\\_Gedachtnis.pdf](http://docupedia.de/images/d/d7/Erinnerung_und_Gedachtnis.pdf). [16.04.2015]

**N24** (2014): Sonnenallee & Co. In: [N24.de](http://www.n24.de)  
<http://www.n24.de/n24/Nachrichten/Panorama/d/5668230/die-besten-filme-ueber-die-ddr.html> [15.08.2015]

**Nicodemus**, Katja (2015): Sie sind die Größten. Andreas Dresens schöner Nachwendefilm "Als wir träumten". In: [zeit.de](http://www.zeit.de)  
<http://www.zeit.de/2015/09/als-wir-traeumten-andreas-dresen> [02.10.2015]

**Ostermann**, Hanna; Boothroyd, Steffi (o.A.): Good Bye, Lenin! (2003). Study Guide. Tyeside Cinema: UK.

**Peitz**, Christiane (1999): Rezension Sonnenallee. In: [Bildungsserver Berlin Brandenburg.de](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de)  
<http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/medien/medienbildung/filmbildung/ddr-im-film/themen-und-filme/sonnenallee/> [14.09.2015]

**Pilarczyk**, Hannah (2015): Bestseller Verfilmung "Als wir träumten": Dreht den bass auf, Jungs. In: [Spiegel.de](http://www.spiegel.de)  
<http://www.spiegel.de/kultur/kino/berlinale-2015-als-wir-traeumten-von-andreas-dresen-clemens-meyer-a-1017370.html> [02.10.2015]

**Platthaus**, Andreas (2015): Berlinale-Wettbewerb. Endstation Sehnsuchtsblick. In: [FAZ.net](http://www.faz.net)  
<http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/berlinale/berlinale-andreas-dresens-als-wir-traeumten-13418831.html> [2.10.2015]

**Platthaus**, Andreas (1999): Rezension Sonnenallee. In: [Bildungsserver Berlin Brandenburg.de](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de)  
<http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/medien/medienbildung/filmbildung/ddr-im-film/themen-und-filme/sonnenallee/> [14.09.2015]

**Rodek**, Hanns-Georg (2003): Unter der Narrenkappe: "Good Bye, Lenin!" ist ein komisch-bitterer Film über Deutschland. Die gewendete Wende. In: Die Welt. 10.02.2003. S. 27.

**rp-online** (2006): Interview. "'Das Leben der Anderen' ist ein Unterhaltungsfilm.

<http://www.rp-online.de/kultur/film/das-leben-der-anderen-ist-ein-unterhaltungsfilm-aid-1.2044447> [30.08.2015]

**Sabrow**, Martin (Hg.) (2009): Erinnerungsorte der DDR. C.H. Beck Verlag: München. S. 9-27.

**Salokannel**, Claudia (2007): Good Bye, Langeweile. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 36. Hueber Verlag: München. S. 36-41.

**Sass**, Anne (2007): Filme im Unterricht - Sehen(d) lernen. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 36. Hueber Verlag: München. S. 5-13.

**Schenk**, Ralf (2009): Von Brüssig bis Brecht. Die DDR-Vergangenheit und ihre Widerspiegelung in neuen deutschen Filmen - ein Überblick. In: bpb.de.  
<http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39833/die-ddr-im-neuen-deutschen-film> [12.07.2015]

**ders.** (2005): Die DDR im deutschen Film nach 1989. In: bpb.de.  
<http://www.bpb.de/apuz/28734/die-ddr-im-deutschen-film-nach-1989?p=all> [14.09.2015]

**Scherstjanoi**, Elke (2007): Erinnerung an die DDR. In: UTOPIE kreativ, Heft 204. S. 924-935.  
[www.rosalux.de/fileadmin/rls\\_uploads/pdfs/204Scherstjanoi.pdf](http://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/204Scherstjanoi.pdf). [16.04.2015]

**Schröer**, Olav; Jährling, Astrid (2007): Einsatz aktueller deutschsprachiger Filme im DaF-Unterricht. In: Lektoren-Vereinigung Korea.  
<http://www.lvk-info.org/nr27/lvk-27filme.htm> [30.09.2015]

**Schuch**, Erika; Csörgö, Zoltán (2005): Good Bye, Lenin! ein Film von Wolfgang Becker, Deutschland 2003. Filmdidaktisierung für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. Österreich Institut GmbH: Wien.

**Schulz-Ojala**, Jan (2003): Die große Illusion // Wolfgang Becker macht in "Good Bye, Lenin!" die Wendezeit zum Gegenstand einer melancholischen Komödie. In: Der Tagesspiegel. 09.02.2003. S. 25.

**Schwerdtfeger**, Inge (1989): Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Neuner, G. (Hg.): Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis. Langenscheidt KG: Berlin, München.

**Seegers**, Lu (2008): Das Leben der Anderen oder die ‚richtige‘ Erinnerung an die DDR. In: Erll, A.; Wodianka, S. (Hg.): Film und kulturelle Erinnerung. Plurimediale Konstellationen. Walter de Gruyter: Berlin. S. 21-52.

**Staatstheater Schwerin** (o.A.): Sonnenallee - Das Musical.  
[http://www.theater-schwerin.de/repertoire/schauspiel/sonnenallee\\_das\\_musical.html](http://www.theater-schwerin.de/repertoire/schauspiel/sonnenallee_das_musical.html) [09.09.2015]

**Statista** (o.A.): <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/171950/umfrage/anzahl-der-fernseher-im-haushalt/> [22.07.2015]

**Tagesspiegel** (2011): Denkmal-Debatte Leipziger Bürgerrechtler kritisieren Berliner Einheitsdenkmal.  
<http://www.tagesspiegel.de/berlin/denkmal-debatte-leipziger-buergerrechtler-kritisieren-berliner-einheitsdenkmal/4065024.html> [17.08.2015]

**Thomson, Patricia** (2004): "Goodbye, Lenin"; Hello, Wolfgang Becker. In: Indiewire.com. [http://www.indiewire.com/article/goodbye\\_lenin\\_hello\\_wolfgang\\_becker](http://www.indiewire.com/article/goodbye_lenin_hello_wolfgang_becker) [19.09.2015]

**Trailer Sonnenallee:** <https://www.youtube.com/watch?v=vOVgNTD46XY> [10.09.2015]

**Schulze, Heiko** (2010): Leben hinter der Mauer. Die zehn besten Mauer-Streifen. In: tvspielfilm.de <http://www.tvspielfilm.de/news-und-specials/mauerfall-leben-hinter-der-mauer,3942633,ApplicationArticle.html> [29.10.2015]

**Von Festenberg, Nikolaus** (2003): Sandmännchen rettet die DDR. In: Der Spiegel. Heft 6. S. 120.

**Welke, Tina; Faistauer, Renate** (Hg.) (2010): Thesen zur Arbeit mit Film im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/Z). In: Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Präsenz Verlag: Wien. S. 239-242.

**Wellershoff, Marianne** (1999): „Sonnenallee“. Musik der Freiheit. In: spiegelonline. <http://www.spiegel.de/kultur/kino/sonnenallee-musik-der-freiheit-a-45232.html> [02.06.2015]

**Wolfrum, Edgar** (2003): Neue Erinnerungskultur? Die Massenmedialisierung des 17. Juni 1953. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. B 40-41. bpb: Bonn. S. 33- 40.

**Wohlmuthová, Monika** (2012): Der Film „Sonnenallee“ im DaF-Unterricht. Ideen und Anregungen für Lehrerinnen auf Niveaustufe A1/A2. Universität Pilsen. <https://otik.uk.zcu.cz/bitstream/handle/11025/5646/BP.pdf?sequence=1> [03.09.2015]

**Zeuner, Ullrich** (2009): Landeskunde und Interkulturelles Lernen. Eine Einführung. TU Dresden. [http://tu-dresden.de/die\\_tu\\_dresden/fakultaeten/fakultaet\\_sprach\\_literatur\\_und\\_kulturwissenschaften/germanistik/daf/dateien/materialien\\_zeuner/zeuner\\_reader\\_landeskunde.pdf](http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/fakultaet_sprach_literatur_und_kulturwissenschaften/germanistik/daf/dateien/materialien_zeuner/zeuner_reader_landeskunde.pdf) [15.06.2015]

### **Sendezeiten im TV:**

**Sonnenallee:** <http://www.cineclub.de/tv/filmzeiten.php?filmid=185> [14.09.2015]

**Good Bye, Lenin!:** <http://www.cineclub.de/tv/filmzeiten.php?filmid=541> [21.09.2015]

### **Abbildungen:**

**1** Filmplakat Sonnenallee (1999): <http://www.fbw-filmbewertung.com/film/sonnenallee> [23.10.2015]

**2** Filmplakat Good Bye, Lenin! (2003): [http://www.fbw-filmbewertung.com/film/goodbye\\_lenin](http://www.fbw-filmbewertung.com/film/goodbye_lenin) [23.10.2015]

**3** Filmplakat Das Leben der Anderen (2006): [http://www.fbw-filmbewertung.com/film/das\\_leben\\_der\\_anderen](http://www.fbw-filmbewertung.com/film/das_leben_der_anderen) [23.10.2015]

**4** Filmplakat Als wir träumten (2015): [http://www.fbw-filmbewertung.com/film/als\\_wir\\_traeumten](http://www.fbw-filmbewertung.com/film/als_wir_traeumten) [23.10.2015]

## Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, Diana Acker, dass ich die vorliegende Masterarbeit mit dem Titel

### **Nachwendefilme über die DDR im Kontext einer Arbeit mit Erinnerungsorten im kulturwissenschaftlich orientierten Landeskundeunterricht DaF/DaZ**

***„Sonnenallee“, „Good Bye, Lenin!“ & „Das Leben der Anderen“***

selbstständig verfasst, bisher weder ganz noch in Teilen als Prüfungsleistung vorgelegt und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Sämtliche Stellen der Arbeit, die gedruckten Werken oder Quellen aus dem Internet im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, habe ich durch Quellenangaben kenntlich gemacht.

Ich bin mir bewusst, dass es sich bei Plagiarismus um schweres akademisches Fehlverhalten handelt, das dem Prüfungsausschuss gemeldet wird und Sanktionen nach sich zieht.

Leipzig, den 15. November 2015

.....

Diana Acker